

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Katedra tělesné výchovy
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy

**Porovnání přístupu učitele ve výuce tělesné výchovy
v běžné základní škole a základní škole speciální**

A comparison of physical education teachers' attitudes in basic and
special needs school

Diplomová práce: 11-FP-KTV-253

Autor:

Kamila ŘEZÁČOVÁ

Podpis:

Adresa:

Bulharská 615/5

101 00, Praha 10

Vedoucí práce: Mgr. Petr Jeřábek

Konzultant: PhDr. Gabriela Firstová

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
77	0	4	2	35	2

V Liberci dne: 27. 4. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kamila ŘEZÁČOVÁ**
Osobní číslo: **P06100226**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Porovnání přístupu učitele ve výuce tělesné výchovy**
v běžné základní škole a základní škole speciální
Zadávací katedra: **Katedra tělesné výchovy**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Porovnání přístupu učitele ve výuce tělesné výchovy v běžné základní škole a základní škole speciální metodou přímého pozorování

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BRAGDON, A. & GAMON, D. Když mozek pracuje jinak: specifické mozkové poruchy nebo různé odchylky od běžného fungování mozku. 1. vyd. Praha : Portál. 2006. 120 s. ISBN 80-7367-066-6.

ČÁP, J. & MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha : Portál. 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

KARÁSKOVÁ, V. Vyučovací činnost učitele tělesné výchovy na zvláštní škole. 1. vyd. Olomouc : FTK UP. 1991. 55 s. ISBN 80-7067-804-6.

RYCHTECKÝ, A. & FIALOVÁ, L. Didaktika školní tělesné výchovy. 1. vyd. Praha : Karolinum. 2000. 165 s. ISBN 80-7184-659-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Petr Jeřábek
Katedra tělesné výchovy

Datum zadání diplomové práce: **13. prosince 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2011**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



PaedDr. Jindřich Martinec

vedoucí katedry

dne

Čestné prohlášení

Název práce	Porovnání přístupu učitele ve výuce tělesné výchovy v běžné základní škole a základní škole speciální
Jméno a příjmení autora	Kamila ŘEZÁČOVÁ
Osobní číslo	P06100226

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všem systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne 27. 4. 2011

Kamila ŘEZÁČOVÁ

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Petru Jeřábkoví za odborné a vstřícné vedení.

Dále bych vyslovila velké díky PhDr. Gabriele Firstové ze Základní školy praktické v Radotíně, která se mnou konzultovala obsah práce a udělovala cenné rady v oblasti speciální pedagogiky.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům za veškerou podporu během celého studia.

Porovnání přístupu učitele tělesné výchovy v běžné základní škole a základní škole speciální

Kamila ŘEZÁČOVÁ

DP – 2011

Vedoucí DP: Mgr. Petr Jeřábek

Anotace

Diplomová práce se zabývá porovnáním přístupu učitele tělesné výchovy v běžné základní škole s přístupy učitele tělesné výchovy v základní škole speciální a klade si za cíl dodat doporučení na metodické vedení hodin tělesné výchovy učitelům základních škol, které by mohli využívat ve vyučovací jednotce tělesné výchovy na II. stupni v přítomnosti žáků s lehkým mentálním postižením. Práce je rozdělena do čtyř základních částí. První tři části popisují činitele výchovně vzdělávacího procesu a jejich odlišnosti a paralely v hodinách tělesné výchovy, a současně zasazují předmět tělesné výchovy do školních vzdělávacích programů. Poslední část práce porovnává přístupy učitele a opírá se o poznatky získané z odborných konzultací.

Klíčová slova: základní škola, základní škola speciální a praktická, osobnost učitele tělesné výchovy, mentálně postižený žák, RVP, ŠVP

Summary

The diploma thesis analyzes the differing approaches of physical education teachers to basic versus special needs schooling. The diploma thesis provides a recommended course of study and teaching methodology for teachers of physical education in basic schools, that can be applied at the II. degree level to pupils with moderate mental disabilities. The diploma thesis consists of four parts. The first three parts describe determinants of educational processes for physical education and their differences, while considering the subject of physical education within the framework of a general educational programme. The final part of the diploma thesis compares the attitudes of

physical education teachers and analyzes the results of the author's consultations with special needs education expert.

Keywords: basic school, special needs school, personality of physical education teacher, mental disabilities' pupil, framework of educational programme, school educational programme

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit befasst sich mit dem Vergleich der Einstellung zwischen dem Sportlehrer auf der Grundschule und dem Sportlehrer auf der Spezialelschule. Das Ziel der Diplomarbeit ist die Empfehlungen für die methodischen Leitungen des Sportunterrichts auf der Grundschule zu bringen, die die Lehrer auf der II. Stufe benutzen könnten, falls die leicht geistig behinderten Schüler in dem Sportunterricht anwesend würden. Die Diplomarbeit ist in vier Grundteile gegliedert. Die drei ersten Teile beschreiben die Determinanten des Erziehungs-ausbildenden Prozesses, ihre Unterschiede und gleichzeitig die Ähnlichkeiten in dem Sportunterricht und sie setzen den Sportunterricht in die Schulprogramme ein. Der letzte Teil der Diplomarbeit vergleicht die Einstellungen der Lehrer und geht von den fachlichen Konsultationen aus.

Schlüsselwörter: die Grundschule, Die Spezialelschule und die Praktische Schule, die Persönlichkeit des Sportlehrers, geistig behinderter Schüler, Rahmenprogramm, Schulprogramm

Obsah

Úvod	11
1 Cíl.....	13
2 Rámcový vzdělávací program.....	14
2.1 Program vzdělávání na základní škole.....	15
2.2 Cíle tělesné výchovy	15
2.3 Základní škola speciální.....	19
2.3.1 Cíle na základní škole speciální	23
2.3.2 Podmínky.....	25
3 Profese učitele tělesné výchovy	29
3.1 Osobnost učitele na základní škole	29
3.2 Kompetence plánovací.....	36
3.3 Osobnost učitele TV na speciální škole	41
3.4 Profesní kompetence	42
4 Žák ve výchovně vzdělávacím procesu TV	44
4.1 Osobnost žáka základní školy.....	44
4.2 Osobnost mentálně postiženého žáka	46
4.2.1 Kognitivní a emoční sféra	48
4.2.2 Tělesná a motorická charakteristika	50
5 Porovnání přístupu učitele TV v ZŠ a ZŠS	52
5.1 Struktura vyučovací jednotky	52
5.2 Porovnání přístupu v didaktické interakci	57
5.3 Porovnání činností v didaktické interakci.....	59
5.4 Doporučení na metodické vedení hodin TV	62
6 Závěr	67
7 Seznam literatury	68
8 Přílohy	72

Příloha č. 1: Rámcový učební plán pro obor vzdělávání základní školy speciální	1
Příloha č. 2: Ukázky tělovýchovných chvil	2

Seznam zkratk

CNS	centrální nervová soustava
IQ	intelligenční kvocient
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP LMP	rámcový vzdělávací program pro žáky s lehkým mentálním postižením
ŠVP	školní vzdělávací program
TV	tělesná výchova
VJ	vyučovací jednotka
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola
ZŠS	základní škola speciální
ZTV	zdravotní tělesná výchova

„Největším štěstím v životě je vědomí, že nás někdo miluje
pro to, jací jsme, nebo spíše přesto jací jsme.“

Victor Hugo

Úvod

Jak vyplývá z názvu mé práce, pokouším se zde o porovnání přístupu učitele tělesné výchovy v běžné základní škole s přístupy učitele tělesné výchovy v základní škole speciální. Snahou společné integrace totiž velice často dochází k začleňování žáků s mentálním postižením mezi žáky běžné základní školy, a z tohoto důvodu se zde pokouším formulovat obecná doporučení na metodické vedení hodin tělesné výchovy, která by učitelům základních škol mohla pomoci při vedení vyučovací jednotky za přítomnosti žáků s mentálním postižením. Pokusila jsem se najít přínos poznatků ze speciálního školství, které by učitelům základních škol mohly sloužit jako doporučení při hodině tělesné výchovy. Ve své diplomové práci se zabývám i tělesnou výchovou v základní škole praktické, dříve označovanou jako zvláštní škola, která spadá do kompetencí speciálních základních škol a řídí se vzdělávacím programem základní školy praktické. Z historického hlediska školy procházely určitými reformami a přejmenováním se postupně vymezovaly i vzdělávací programy jednotlivých škol, neboť se v praxi speciální pedagogiky velice často stává, že jsou žáci i se středně těžkým postižením zařazováni do základních škol praktických, či jsou obě školy slučovány, a nakonec i tělesná výchova probíhá dohromady. Převážná část mé práce čerpá z teoretických poznatků získaných studiem a četbou odborné literatury. Práce je rozčleněna do čtyř základních částí, které spolu poměrně úzce souvisejí a vzájemně se vymezují a ovlivňují.

První kapitola stanovuje cíle této diplomové práce, které jsou poté rozvedeny v závěrečné kapitole jako doporučení, podávající obecné a konkrétní

poznatky na metodické vedení hodin učitelů tělesné výchovy v základních školách. Ta by mohla být uplatněna ve vyučovací jednotce na II. stupni, pokud by byl na hodině přítomen i žák s lehkým mentálním postižením.

Druhá kapitola se věnuje zasazení tělesné výchovy do rámcově vzdělávacího plánu v obou formách vzdělávání. Pozornost je věnována zejména oblasti cílů a obsahům tělesné výchovy, jejíž poznatky jsou důležitým zdrojem informací pro vypracování dalších částí této práce.

Třetí a čtvrtá kapitola se zabývá charakteristikou profilových stránek učitelů tělesné výchovy v obou školách, především z hlediska jejich profesních kompetencí. Dále se zabývá představením žáka v základní škole a škole speciální, přičemž zde rozebírám obšírněji osobnost žáka s mentálním postižením, odlišnosti v jeho motorice a mentální sféře, které se projevují i do struktury vyučovací jednotky.

V poslední kapitole své práce porovnávám přístupy učitelů tělesné výchovy v běžné základní škole s přístupy učitele tělesné výchovy ve speciální škole, porovnávám zejména strukturu vyučovací jednotky či formy činností, které jsou determinovány činiteli výchovně vzdělávacího procesu, vztahujícími se ke třetí a čtvrté kapitole.

Ve své práci zaměňuji slova základní škola za běžnou školu a základní školu speciální za speciální školu, popřípadě praktickou školu. Zároveň bych ráda uvedla do souvislostí historické změny ve vývoji názvů jednotlivých speciálních škol. Zvláštní škola se od roku 2005 označuje jako škola praktická a speciální škola byla dříve nazývána školou pomocnou.

1 Cíl

Hlavním cílem diplomové práce je porovnat přístup učitele tělesné výchovy v běžné základní škole a základní škole speciální. Dále si tato práce klade za cíl dodat doporučení na metodické vedení hodin tělesné výchovy učitelům běžných základních škol, které by mohli využívat ve vyučovací jednotce tělesné výchovy na II. stupni se žáky s lehkým mentálním postižením.

Dílčí úkoly práce:

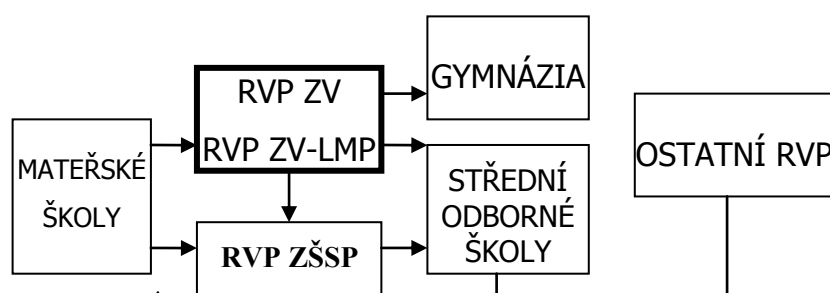
1. Shromáždit informace ze zdrojů literatury, vymezit předmět tělesná výchova v běžné a speciální základní škole, její cíle a úkoly.
2. Charakterizovat profesi učitele ve výuce tělesné výchovy v běžné a speciální základní škole, charakterizovat žáka ve výuce tělesné výchovy v běžné a speciální základní škole.
3. Porovnat přístup učitele ve výuce tělesné výchovy v běžné a speciální základní škole, stavbu vyučovací jednotky a dodat doporučení na metodické vedení hodin, které by mohli využívat učitelé ve výuce tělesné výchovy v běžné základní škole za přítomnosti žáků s lehkým mentálním postižením.

2 Rámcový vzdělávací program

V následující kapitole své práce bych ráda nastínila způsob vzdělávání v běžné a speciální základní škole a zasadila je do školních programů rámcově vzdělávacího plánu. Rovněž charakterizují vzdělávací obsah předmětu tělesné výchovy a posléze se věnuji dílčím cílům tělesné výchovy v běžné a speciální základní škole a současným trendům v tělesné výchově, jež tyto cíle doplňují. Každá škola vychází z programu národního rámcově vzdělávacího plánu, který stanovuje školní cíle, avšak škola si může sestavovat své vlastní tematické plány pro jednotlivé ročníky v rámci školního vzdělávacího plánu.

**STÁTNÍ
ÚROVEŇ**

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY (RVP)



**ŠKOLNÍ
ÚROVEŇ**

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY (ŠVP)

Obr. 1: Schéma rámcového vzdělávacího programu

Zdroj: *MŠMT* [online]. 2006 [cit. 2011-04-02]. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=rvp>>.

2.1 Program vzdělávání na základní škole

Program základního vzdělávání vychází z rámcově vzdělávacího plánu pro základní školy (dále jen RVP ZV), který stanovuje ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, viz obr. 1. V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Žáci, kteří z důvodu snížené úrovně rozumových schopností nemohou zvládat požadavky obsažené v RVP ZV, se vzdělávají podle této přílohy. RVP ZV a jeho příloha jsou navzájem prostupné.

Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory vzdělání vymezují obligatorní obsah, podmínky a rozsah vzdělávání a jsou určující pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které prezentují školní úroveň. Ve školní praxi se tedy setkáváme s tím, že si školy samy, v rámci vlastní autonomie, mohou RVP svévolně upravovat a diferencovat s ohledem na konkrétní vyučovací jednotku a individuální zvláštnosti žáků. Konečný výsledek představuje ŠVP, který se dále člení na příslušné tematické plány jednotlivých vyučovaných oborů. Tělesná výchova je v běžné škole vymezena s minimální časovou dotací dvou vyučovacích hodin týdně v každém ročníku.

2.2 Cíle tělesné výchovy

Smyslem tělesné výchovy je snaha o aktivizaci a motivování žáka k všestrannému pohybovému rozvoji a vyvolání zájmu o tělesnou kulturu. Měla by sloužit i preventivně k upevnění fyzického zdraví žáka a k péči o duši. Posláním učitele je vhodnými metodickými postupy přistupovat k jednotlivému žákovi i celé skupině a snaha navodit správné sociální klima při celé hodině. Hodina tělesné výchovy by měla být zajímavá, pro žáky přitažlivá, taková, která je zaujme a bude bavit, a v neposlední řadě podporující rozvoj žákovy pohybové gramotnosti.

„Po reformách tělesné výchovy a sportu ve 20. století je možno na přelomu století identifikovat nové vývojové trendy. Směrování tělesné výchovy vychází z Agendy 21 schválené na Světovém summitu tělesné výchovy v Berlíně, kterou v roce 1999 podpořila i Mezinárodní rada věd o sportu a tělesné výchově. Jedná se o následující trendy:

- Jestliže je tělesná výchova vnímána jako právo každého člověka, zasahuje nejen školní prostředí, ale rozšiřuje se i na všechny lidi. Formy nabízené tělesné výchovy se musí měnit s ohledem na věk a okolnosti každé situace.
- Tělesná výchova má výchovné cíle a zahrnuje i vzdělávání. Pouhé provádění tělesných cvičení se nepovažuje za tělesnou výchovu, neboť mu chybí cíl.
- Tělesná výchova se může stát správným nástrojem společenské integrace, obnovení sociální rovnováhy u lidí se speciálními potřebami, a rovněž u lidí ze zaostalých nebo rozvojových zemí.
- Tělesné výchovy je mnohdy využíváno jako prostředku rozvoje míru ve světě a prohlubování zodpovědnosti společnosti za životní prostředí.
- Tělesná výchova musí být povinná na základních a středních školách.“

[10]

Školní tělesná výchova se od ostatních vyučujících předmětů odlišuje v mnoha směrech. Vyznačuje se všestranností a různorodostí jednotlivých cílů, didaktických forem či metod. Rovněž dokáže diferencovat žáky podle pohlaví. Zaujímá vysokou fyziologickou či organizační náročnost a zvýšené nároky na bezpečnost a zdraví žáků. Cíle tělesné výchovy se mění vždy v souladu s obsahy, podmínkami, prostředky a interakcí mezi učitelem a žáky. „Cílem školní tělesné výchovy je stimulovat a v souladu s vývojovými zákonitostmi i individuálními zvláštnostmi rozvíjet: biopsychosociálně účinný celoživotní

pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti.“ [9]

Mezi základní pilíře a tedy i cíle školní tělesné výchovy v běžné základní škole řadí Fialová (2010) vzdělávací, výchovné, zdravotní a socializační cíle.

Vzdělávací cíle jsou součástí kurikulárních dokumentů, tedy učebních osnov i celoročních tematických plánů učitelů. Členíme je na informativní a formativní. K základním informativním cílům patří poznatky z tělesné pohybové kultury, metody, postupy, zásady správné životosprávy a osvojení základních pohybových dovedností a návyků.

Formativní cíle jsou zaměřeny na:

- rozvoj pohybových schopností (síla, rychlost, vytrvalost, obratnost, pohyblivost, rovnováha)
- kvalitní pohybový projev
- trénink senzorických schopností

Výchovné cíle dělíme na všeobecné a specifické. Všeobecné cíle usilují o dosažení kladných charakterových a mravních vlastností, cílevědomosti, tvořivosti, kázně či odvahy. K dalším všeobecně zaměřeným výchovným cílům řadíme estetické prožívání a hodnocení, kladný vztah k přírodě a také zájem o ochranu životního prostředí. Cílem je rovněž vytvoření pocitu sebedůvěry ve vlastní schopnosti a vnitřní síly, k životnímu optimismu, který žákům a nám všem pomáhá překonávat dočasné zdravotní obtíže. Ke specifickým cílům přistupujeme jako ke kladnému postoji k pohybové aktivitě, zájmu o sportovní činnost a celkovému rozvoji tělesné zdatnosti. V posledních letech se přikládá větší důraz i zdravotním cílům, především v souvislosti s hypokinezí současné populace a jako prevence civilizačních chorob.

Zdravotní cíle členíme na dvě části: první zahrnuje kompenzační zdravotní cíle a druhá část cíle hygienické. Ke kompenzačním cílům řadíme jednotlivá protahovací, dechová a relaxační cvičení, jež jsou v souladu s

harmonickým tělesným a duševním rozvojem jedince. Hygienické cíle usilují o trvalé osvojování hygienických návyků, které vyplývají z pohybových úkolů, jako je kupříkladu nošení cvičebního úboru, a jejich snahou je rovněž vyvolání zájmu jedince o pohybovou kulturu či potřeby zdravého životního stylu, které se stanou součástí péče o vlastní tělo.

Výchovně vzdělávací proces by měl respektovat individuální zvláštnosti žáků, zlepšovat a obohacovat jejich pohybový projev, zvyšovat tělesnou zdatnost žáků a celkově přispívat k nápravě svalových dysbalancí. Třetí z pilířů cílů školní tělesné výchovy představují cíle socializační, které se člení na cíle skupinové a individuální.

Skupinové cíle zohledňují spolupráci v družstvu, poskytnutí záchrany a dopomoci, prožitkové faktory různých rolí ve skupině či nabývání důvěry ve spolužáka. Žáci se učí v hodinách TV toleranci vůči odlišným etnikům a uznávat rozdílné kultury. Cílem je vyvolat spolupráci a pomáhat slabším vrstevníkům, těm, kteří jsou méně zdatní. V těchto situacích by měli žáci projevovat dostatečnou empatii vůči druhým [15] Na druhé straně individuální cíle zahrnují budování kladného sebepojetí žáka, zvyšování pocitů sebedůvěry, rozvíjení komunikačních schopností, učení se toleranci nebo přizpůsobení se tempu ostatních spolužáků.

Snahou školní tělesné výchovy je rozvíjení tělesné, psychické i sociokulturní osobnosti žáka. Žák se během výchovně vzdělávacího procesu dostává do interakce s učitelem, vnějším činitelem tohoto procesu, který má rozhodující vliv na utváření vztahu ke školní tělesné výchově. K dalším vnějším činitelům, jež pomáhají utvářet a formovat žákův postoj k pohybové aktivitě, patří rodina, média, trenéři a cvičitelé či mezipředmětové vztahy. Uskutečněním těchto cílů získávají žáci základní všeobecné tělovýchovné vzdělání, jež je předpokladem dodržování správných pracovních návyků i aktivnímu přístupu k samotnému životu. Ve skutečném výchovně vzdělávacím a tělovýchovném procesu jsou cíle ve vzájemné součinnosti, ovlivňují se a prolínají v každé vyučovací hodině.

2.3 Základní škola speciální

Základní škola speciální se řídí osnovami Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, přičemž do školy zařazuje žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Povinná školní docházka je desetiletá. Vyhláškou č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 došlo ke změnám názvů: zvláštní škola se stala školou praktickou a pomocná škola školou speciální. Tělesná výchova je zařazena do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.

Jak jsem již v úvodu předestřela, ve speciální pedagogice se velice často stává, že jsou do škol zařazeni žáci s různými typy mentálního postižení a mnohdy jsou žáci ze speciálních škol posíláni i do základních škol praktických, dříve zvláštních, a koneckonců i tělesná výchova probíhá dohromady. Z tohoto důvodu se v rámci své diplomové práce zaměřuji i na základní školu praktickou, která se řídí vzdělávacím programem základní školy praktické a zařazuje žáky s lehčím mentálním postižením a, jak jsem již uvedla, i děti s různými typy středně těžkého a těžkého postižení. „Aktuálním úkolem našeho speciálního školství je umožnit vzdělávání i dětem, které byly donedávna od školní docházky osvobozovány. Zcela novou funkcí pomocné školy je připravovat žáky k dalšímu vzdělávání. Absolventi pomocné školy mají možnost pokračovat ve svém vzdělávání v praktické škole.“ [31]

Žáci s hendikepy jsou vzdělávání největší měrou ve speciálních školách, které jsou na konkrétní požadavky speciální výuky uzpůsobeny, ale je vhodné a často velmi přínosné, jestliže jsou žáci integrováni do běžných škol. To vyžaduje samozřejmě vytvoření náležitých podmínek ve škole jako snížení počtu žáků ve třídě, zajištění materiálních a prostorových podmínek, účast či konzultace speciálního pedagoga. Rodiče žáků musí být o všem informováni a také se vším souhlasit. (Dvořáková, 2000)

Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu

speciálního vzdělávání, ale za podmínek uplatňování přístupů, metod a forem odpovídajících vývojovým a osobnostním zvláštěnostem žáků. Proto jsou u jednotlivých cílů naznačena možná úskalí, která je nutno mít na zřeteli a doporučení, která by mohla dosažení daných cílů napomoci. Cílem je umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní vzdělávání. Učení je poté základní podmínkou psychického vývoje žáků. Poznávací procesy žáků bývají rozvinuty na úrovni konkrétních operací, je třeba naučit žáky ustálenému postupu při osvojování učiva, dbát na jeho dodržování, častým opakováním upevňovat získané poznatky i dovednosti a formou oceňování sebemenších úspěchů žáky motivovat a přiměřeným způsobem jim prezentovat význam vzdělávání. Učitelé musí ve svém přístupu podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

Dále by měl učitel vést žáky k všestranné a účinné komunikaci. Dovednost komunikovat je jedním ze základních faktorů ovlivňujících úspěšnost procesu sociální integrace žáků. K získávání komunikačních dovedností je třeba důsledně využívat veškerých možností daných vzdělávacím obsahem, metodami a formami výuky podporujícími rozvoj sociálních vztahů ve třídě i osobních zkušeností a poznatků žáků. Předpokladem dosahování cíle je nastolení vstřícných způsobů komunikace, schopnost porozumění chování a činností druhých, posouzení adekvátnosti vlastního chování a jednání a v neposlední řadě chápání přínosu spolupráce spolu s jejími podmínkami. Rovněž by se měl učitel snažit rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.

Tělesná výchova by také měla učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Je nezbytné vytvářet dostatek prostoru k týmové práci žáků, umožnit jim zažít uspokojení ze společných výsledků a posilovat tak možnosti budoucího pracovního uplatnění.

Tělesná výchova by měla žáky připravovat na to, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a

naplňovali své povinnosti. Rovněž by svými specifickými prostředky měla přispívat ke kultivaci osobnosti žáka s mentálním postižením s ohledem na jeho individuální možnosti. Požadavky je velice důležité přizpůsobit možnostem žáků a pokračovat navázáním na již zafixované jednodušší normy chování, podporovat rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti a vhodným způsobem formovat hodnotovou orientaci žáků. Měla by se snažit vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě.

Vhodnou stimulací lze ovlivňovat emoční procesy žáků vyjadřující jejich vztahy a postoje k okolnímu světu. Je třeba zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získání zkušeností v činnostech, které jim přinášejí radost, uspokojení a zážitky, a tím podporovat jejich psychický vývoj žádoucím směrem.

Na základě pochopení základních potřeb zdravého vývoje člověka je třeba vytvářet a upevňovat poznatky a dovednosti žáků v oblasti péče o zdraví a jeho preventivní ochrany, vést žáky k pozitivnímu myšlení, k překonávání stresových situací, adekvátnímu jednání v konkrétních situacích a k organizaci denního režimu ve smyslu dodržování zdravého životního stylu. Učitelé v tělesné výchově by měli žáky vést k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

Náročnost adaptace na uvedené požadavky souvisí s pomalejším přechodem žáků od pochopení norem chování k jejich praktickému uplatňování. Je třeba ve zvýšené míře zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získávání potřebných zkušeností pro porozumění odlišnosti jiných kultur a toleranci k minoritním skupinám ve společnosti. Učitel musí pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. Při rozhodování o profesní orientaci by měl umožnit žákům vyzkoušet si konkrétní pracovní činnosti a s pomocí odpovědných osob

zvolit tu, která jim bude nejlépe vyhovovat, a kterou budou zvládat (Jeřábek, 2006)

Tělesná výchova zaujímá významné postavení při výchově žáků s mentálním postižením a je jí také věnován patřičný počet vyučovacích hodin, zpravidla v rozsahu třech až pěti hodin týdně. Zároveň tělesná výchova vytváří a pomáhá formulovat pozitivní psychické vlastnosti jedince, vede i k pěstování hygienických návyků a k dobrému vztahu k práci a sportu především. Nyní bych přistoupila k samotnému vymezení obsahu učiva ve speciální škole, který se dle vzdělávacího programu speciální školy dělí do osmi samostatných bloků.

Mezi tyto bloky řadíme následující činnosti a cvičení:

- Cvičení pro správné držení těla
- Cvičení pro rozvoj vytrvalosti
- Koordinační cvičení
- Základy gymnastických cvičení
- Rytmická gymnastika
- Základy sportovních her
- Atletika
- Sezónní činnosti

(Švarcová, 1997)

Cvičení pro správné držení těla zaujímá význačné postavení, neboť se tematicky opírá o zdravotní tělesnou výchovu, která si klade za cíl odstranění nebo alespoň zmírnění stupně zdravotního oslabení. Ke cvičení pro rozvoj vytrvalosti patří především chůze v daném rytmu i přes nízké překážky spolu s různými modifikovanými formami chůzí. Do tohoto bloku je také zahrnuta variace běhů, skoků, lezení a zdokonalování již dříve osvojených druhů lezení, podlézání, přelézání, sjíždění, zlézání přírodních překážek, dále také různé odhody a chytání. Mezi kategoriemi gymnastických cvičení se nachází nácvik kolébek, převalů, kotoulů, smíšených visů na nízké hrazdě, rychlé změny poloh

a postojů, rovnovážné postoje, výskok na 3 – 4 díly švédské bedny do vzporu klečmo, vztyk, seskok. Do rytmické gymnastiky je zařazen nácvik cvalu stranou a vpřed, nácvik přísunného kroku vpřed i vzad, ale také cvičení s náčiním i bez náčiní s hudebním doprovodem.

Do atletického bloku spadají základy atletických disciplín, jmenovitě skok do výšky a do dálky, nácvik hodů kriketovým míčkem.

2.3.1 Cíle na základní škole speciální

V této části bych se ráda věnovala cílům a podmínkám ve speciální škole, které mohou výrazně ovlivňovat průběh a výsledky vyučovací hodiny tělesné výchovy.

V tělesné výchově se žáci učí porozumět zdraví jako vyváženému jevu tělesné a duševní pohody. Žákům má umožnit poznání vlastních pohybových schopností a uvědomit si své omezení. TV vede žáky k pochopení hodnoty zdraví a k povinnosti pečovat o své fyzické schopnosti a zdraví. Současně vštěpuje žákům hygienické zásady, jež souvisejí s pohybem. (Vickerman, 2007) Žáci se učí spolupráci při kolektivních hrách; upevňují a zkvalitňují se tak hygienické, pracovní či stravovací návyky.

„Cílem tělesné výchovy je vhodnými metodickými prostředky rozvíjet osobnostní stránku každého žáka s ohledem na žákovy omezené možnosti a přispívat k vyhovujícímu tělesnému a pohybovému rozvoji. Popřípadě cílem tělesné výchovy na zvláštní škole je přispívat svými specifickými prostředky k rozvoji (ke kultivaci) osobnosti každého žáka v rámci jeho omezených možností, zejména zajištěním optimálního tělesného a pohybového rozvoje žáka.“ [18]

Nyní bych se ráda zaměřila zejména na dílčí úkoly, které vyplývají z cílů předmětu tělesné výchovy na základní škole speciální. Celkové pojetí tělesné výchovy vystihují dle Karáskové (1991) cíle zdravotní, zaměřující se na správné držení těla, na zvládnutí základních pohybových dovedností, rozvíjení

a posilování pohybové výkonnosti a celkové zvyšování tělesné zdatnosti, odolnosti a bezesporu otužilosti, cíle výchovné a vzdělávací.

➤ Výchovné úkoly

Ve výchovných úkolech se učitel snaží překonávat žákovu nechuť k pohybu a pěstovat u něho dlouhodobý zájem o pohybový rozvoj. Dbá na zvyšování úrovně jednotlivých pohybových schopností a zároveň eliminuje záporné důsledky rodičovské výchovy, která utváří žákův charakter. K dalším navazujícím cílům řadíme podporu ke kolektivní práci a spolupráci s ostatními spolužáky. Výchovná složka hraje nezastupitelnou roli, ovlivňuje žáka a jeho postoje k tělesné výchově a pohybu vůbec. V současné době bohužel vzrůstá počet žáků, jež se záměrně straní pohybu, a přibývá množství absencí v hodinách tělesné výchovy.

➤ Vzdělávací úkoly

Do této kategorie řadíme všeobecné rozšiřování žakových pohybových schopností, které slouží jako základ pro vytváření přístupů a návyků k práci. Vhodnými tělesnými cvičeními se učitel snaží odstraňovat poruchy hybného systému a motorických nedostatků. Mezi další vzdělávací úkoly patří získávání poznatků z oblasti tělesné kultury či zdravotní výchovy.

Další souvislost se vzdělávacími úkoly má i odstraňování řečových obtíží, kterými se mentálně postižení žáci vyznačují. Rytmus řeči lze ovlivňovat rytmickým pohybem končetin. Motorická činnost, spojená se slovním vyjádřením, rozvíjí řeč. (Kysučan, 1990)

➤ Zdravotní úkoly

Cílem zdravotních úkolů je především zlepšování činnosti centrální nervové soustavy a jednotlivých analyzátorů, vnitřních orgánů (zejména dýchacích) a látkové výměny. Učitel podporuje vhodnými tělesnými cvičeními žákův zdravý tělesný růst a správné držení těla a učí žáka odolávat nebezpečným vnějším a vnitřním vlivům. Ke zdravotním úkolům rovněž řadíme osvojování a dodržování základních hygienických návyků, kde učitel dbá na zásady správné životosprávy. Rámcový vzdělávací plán (MŠMT, 2006) uvádí jednotlivé očekávané výstupy, kterých by měl mentálně postižený žák dosáhnout v rámci druhého období základní školní docházky. Mezi ně patří:

- Zlepšování tělesné zdatnosti, pohybového projevu a správného držení těla
- Zvládání osvojované pohybové dovednosti v souladu s individuálními předpoklady a jejich využití ve hře či při soutěži
- Rozvíjení základní pohybové dovednosti s ohledem na pohybové možnosti a schopnosti
- Porozumění základním pojmům tělocvičné terminologie a reagování na pokyny k provádění vlastní pohybové činnosti
- Znalost zásad ošetření drobných poranění, umět požádat o pomoc

2.3.2 Podmínky

Nyní bych přistoupila k jednotlivým podmínkám, které jsem předestřela již v úvodu této kapitoly. Za hlavní podmínky tělesné výchovy ve speciální škole pokládá Karásková (2005) podmínky prostorové, materiální, sociální, právní a časové. Podrobněji bych se dále věnovala prostorovým, materiálním a sociálním podmínkám, které považuji vzhledem k tématu této práce za nejvíce přínosné. Dle mého názoru jsou učitelem nejvíce ovlivnitelné, učitel svým

přístupem k práci a snahou o pestrou výuku by měl těmto faktorům přikládat velký důraz.

Pod pojmem prostorové podmínky rozumíme specializované cvičební prostory a prostorové zázemí, ve kterých se odehrává hodina tělesné výchovy. Tělocvična ve speciálních školách musí vyhovovat shodným parametrům, jako je tomu v běžných základních školách. „Nejmenší plocha na 1 žáka pro plošně nenáročné druhy cvičení je 4 až 5 m², v ostatních případech 8 m² na 1 žáka. Teplota vzduchu v tělocvičně nesmí klesnout pod 16° C.“ [20] K ostatním požadavkům patří vhodné osvětlení, stav podlahy či rozmístění topných zařízení, které zajišťují maximální žakovu bezpečnost i předcházejí rozličným úrazům.

Materiální podmínky jsou rozdělovány do tří nejdůležitějších skupin:

- Cvičební nářadí a náčiní
- Vyučovací pomůcky
- Předměty didaktické techniky

Jestliže hovoříme o cvičebním nářadí, máme na mysli především klasické tělocvičné nářadí a rovněž předměty, které značně zvyšují navození pozitivního klimatu ve třídě a plní spíše motivačně-psychologický účel. Řadíme sem psychomotorické náčiní typu rollbrett či padákové plachty, které je žáky s postižením přijímáno velice kladně. Efekt je o to markantnější, zvolí-li pedagog ve speciální škole široké spektrum používaného nářadí a náčiní i jeho barev. Využívání didaktické techniky v rámci tělesné výchovy zkvalitňuje a zpestřuje výuku.



Obr. 2 Psychomotorické náčiní typu padákové plachty

Zdroj: *Play Parachutes* [online]. 2002 [cit. 2011-04-02]. Rainbow Play Parachutes.
Dostupné z WWW: <<http://playparachutes.com/bapa.html>>.



Obr. 3 Rollbrett

Zdroj: *Henrys Factory Shop* [online]. c2011 [cit. 2011-04-02]. Bewegungsspiele & Motorik. Dostupné z WWW:
<<http://www.henrysonline.de/Webshop/contents/de/d60.html>>.

Materiální vybavení by učitel neměl opomíjet, protože z velké části ovlivňuje i organizační formy a metody vyučování.

Nejvíce proměnlivými podmínkami v tělesné výchově jsou podmínky sociální. Škola by měla usilovat o co nejtěsnější provázání se životem společnosti, obce či regionu a nevzdalovat se společenskému dění. (Švarcová, 2008) V širším slova smyslu jsou určovány významem a rolí, kterou tělesné výchově ve speciálních školách připisují média, společnost, rodina nebo region. Sdělovací prostředky neboli média determinují žáka ve směru informací, osvěty či propagace. Rodinné zázemí vštěpuje žákovi vzorce chování, bývá pro něho modelem, který žák mnohdy následuje a prostřednictvím kterého si utváří své postoje a hodnoty. Žák si poté zvnitřňuje názory a externalizuje své postoje v chování a jednání. V užším slova smyslu jsou sociální podmínky určovány sociálním prostředím třídy i školy a jsou determinantem ovlivňujícím atmosféru vyučovací hodiny tělesné výchovy. Smyslem tělesné výchovy je utvářet tělesný a zejména duševní rozvoj žáka, učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Výsledek výchovně vzdělávacího procesu není automatický, nýbrž je záměrným usměrňováním žáka učitelem ve vyučovací jednotce.

3 Profese učitele tělesné výchovy

Profese učitele je obecně vnímána především jako poslání, jímž rozumíme činnost vznešenou, vysoce důležitou a všeobecně uznávanou a hodnocenou. Je nadřazeným významem pro povolání nebo běžnou profesi. Avšak učitelské poslání vyžaduje, aby se mu věnovali pouze lidé mravní, charakterově pevní, vyznačující se dominancí osobnosti.

3.1 Osobnost učitele na základní škole

V osobnostním profilu učitele se rovněž vyskytují požadavky na jeho charakterové vlastnosti, jež výrazně ovlivňují úspěšnost učitele. Dle pedagogické teorie patří k nejvýraznějším vlastnostem:

- Lásky k dětem
- Spravedlivost a objektivnost v jednání s dětmi
- Pravdivost a otevřenost v jednání
- Pozitivní vidění světa
- Zaujetí pro vlastní předmět (Solfronk, 2000).

Učitel by měl dle Bočkové a Podlahové (1990) disponovat i dalšími vlastnostmi, jakými jsou tvořivost, smysl pro odpovědnost, kritičnost a sebekritičnost, zásadovost, čestnost, poctivost v práci, skromnost či duševní vyrovnanost. Tyto vlastnosti zpravidla určí i učitelův vztah k tvoření příprav na vyučování. „Učitel je profesionál, který je kvalifikačně uzpůsoben pro výkon svého povolání odborně a pedagogicky. V jeho aktivitách je dominantní přímá výuková činnost, ve výchovných aktivitách převažuje pedagogický dozor a udržování školní kázně. K jeho profesním povinnostem patří příprava na výuku a činnosti související s hodnocením výkonu žáků, dále pak povinnost stálého sebevzdělávání.“ [28]

Z následujících dvou tabulek vyplývá, že se u učitelů základní školy jako určující kritérium vytvářející celkovou povahu a osobnost jedince považuje soubor charakterových vlastností. Až posléze je vyžadována odborně - psychologická znalost. Oproti učiteli ZŠS dosahuje významného postavení psychický a tělesný stav. U učitelů v ZŠS zaujímá pedagogicko-psychologická a odborně-metodická úroveň spolu s pedagogickými zkušenostmi první pozici. Je tomu proto, že ve speciálních školách se učitelé musí řídit diagnózou mentálně postiženého žáka, vědět, jakým způsobem se postižení projevuje, jak na něho reagovat a následně jakým způsobem žáka co nejlépe vzdělávat. Učitel rovněž musí být schopný žáky diferencovat a s ohledem na jejich interindividuální zvláštnosti k nim přistupovat.

Z toho vychází i učitelův vztah k žákům. Pozitivní vztah k mentálně postiženým žákům můžeme pokládat za velice specifickou vlastnost osobnosti učitele. Jeho snahou by mělo být záměrné a cílené působení na charakterovou a mravní stránku žáka. Samotné charakterové vlastnosti učitelů speciálních škol se podle důležitosti jeví jako čtvrté v pořadí. Důležitým aspektem je také učitelův vztah k povolání, který pro speciálního pedagoga hraje významnou roli. Žádoucí je pokud možno co největší zastoupení optimismu a společenské integrity, zamezující tzv. syndromu vyhoření, vedoucímu ke ztrátě motivace a spontánního nadšení pro danou činnost. S tím je také spojeno navození fungujícího pracovního klimatu s ostatními pedagogy. Věk ani v jednom z případů nehraje významnější roli.

1.	Charakterové vlastnosti učitele
2.	Pedagogicko-psychologická a odborně-metodická úroveň učitele, pedagogické zkušenosti
3.	Kvalita učitelova vztahu k žákům
4.	Společenské vlastnosti učitele
5.	Psychický a tělesný stav
6.	Citové vlastnosti, temperament
7.	Učitelův vztah k povolání a vyučovanému předmětu
8.	Pracovní vlastnosti
9.	Životní zkušenosti učitele
10.	Intelligence
11.	Přiměřenost přísnosti a náročnosti učitele
12.	Věk

Tab. 1 Vlastnosti osobnosti učitele na ZŠ

Zdroj: (Krejch, 1988)

1.	Pedagogicko-psychologická a odborně-metodická úroveň učitele, pedagogické zkušenosti
2.	Učitelův vztah k povolání a vyučovanému předmětu
3.	Kvalita učitelova vztahu k žákům
4.	Charakterové vlastnosti učitele
5.	Intelligence
6.	Pracovní vlastnosti
7.	Přiměřenost přísnosti a náročnosti učitele
8.	Životní zkušenosti učitele
9.	Psychický a tělesný stav
10.	Citové vlastnosti, temperament
11.	Věk
12.	Společenské vlastnosti učitele

Tab. 2 Vlastnosti osobnosti na ZŠS

Zdroj: (Krejčich, 1988)

„Učitel TV by měl být tedy v pravém slova smyslu expert, který je oproti ostatním profesím schopen vytvářet a modelovat didaktickou realitu tak, aby podporovala žáka, jehož výsledky – zjednodušeně řečeno – se projevují zvýšením kvality podporovaného pohybového výkonu a trvalým příklonem k žádoucí pohybové aktivitě.“ [7]

V očích veřejnosti je učitel chápán jako nositel vzdělanosti a je živoucím obrazem zprostředkovatele kultury, spojovatelem rodiny se společností a stejně tak se v neposlední řadě podílí na stimulování výchovy celé společnosti či přispívá k jejímu formování.

„O učiteli říkáme, že má pedagogický takt, když dovede správně a včas rozpoznat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když správně a rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dovede podle toho upravit své další chování a jednání. Poznává, že žáci jsou unavení, zda způsob vyjádření pochvaly nebo napomenutí byl adekvátní či nikoli a podle toho upravuje další postup.“ [5]

Učitelská profese bývá v odborných literaturách vymezována jednotlivými kompetencemi, odborností a kvalifikovaností. Didaktickou kompetencí můžeme nazývat ovládnutí nebo přetváření učiva takovým způsobem, které by umožnilo učiteli vyučovat. Průcha (2009) uvádí základní kompetence, které vystihují samotnou učitelskou profesi a jsou uplatňovány ve výchovně vzdělávacím procesu:

- Odborně předmětová – zahrnuje zvládnutí vědeckých základů aprobačních předmětů
- Psychodidaktická – jejím cílem je žáky motivovat k poznávání, schopnost navození příznivého pracovního klimatu
- Komunikativní – k dětem, rodičům, kolegům
- Plánovací – schopnost důsledné přípravy na vyučovací hodinu
- Organizační a řídicí – plánovat a projektovat, udržovat řád a systém

- Diagnostická a intervenční – diagnostikovat učební výsledky učících se jedinců, schopnost kritické analýzy prospěchu žáka, potažmo jeho neprospěchu, nalézt příčiny a vhodně na ně reagovat
- Poradenská – učitel musí být aktivní, tvůrčí a spolupracující s rodiči
- Reflexe vlastní činnosti – umět sebereflektovat učení, upravovat své chování a metody.

Karásková (1994) je označuje profesními kompetencemi („Soubor a úroveň relevantních vědomostí, dovedností a vlastností učitele, které v sociálním kontextu demonstruje ve své řídicí činnosti“) a řadí mezi ně:

- Osobnostní charakteristiky učitele
- Učitelovo pojetí didaktického procesu
- Činnost učitele v didaktické interakci
- Preferenční tendence v činnosti učitele
- Flexibilita činnosti učitele
- Stabilita činnosti učitele
- Verbální projev učitele
- Percepce učitele žákem

Společně s kompetencemi patří k dalším učitelským aktivitám činnosti, jež přímo nesouvisí s vyučovací a učební prací. Solfronk (2000) je nazývá záměrným působením na všestranný rozvoj žákovy osobnosti, na utváření jeho postojů, hodnotovou orientaci, osobnostní charakterové vlastnosti a také jako proces socializace, neboli začlenění se do dětské, žákovské a studentské komunity. Všechny kompetence se vzájemně ovlivňují a vymezují. Z oblasti teoretické se od učitele očekávají vědomosti z oblasti tělesné kultury, z didaktiky tělesné výchovy a z didaktiky tělesné výchovy zdravotně oslabených. Pedagogické dovednosti bychom mohli charakterizovat jako jednotlivé logicky

na sebe navazující činnosti učitele, které podporují a podněcují žákovu učení. Kyriacou (2008) rozlišuje dva základní prvky těchto dovedností:

- Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
- Činnosti, navenek se projevující chováním učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.

K dalším důležitým činnostem, jež určují povahu a rysy vyučovací jednotky, ze kterých vycházejí základní pedagogické dovednosti, řadíme dle Kyriacou (2008) následující činnosti: plánování a přípravu, realizaci vyučovací hodiny, její řízení, nastavení a udržování správného sociálního klimu třídy, dodržování a vyžadování kázně, hodnocení prospěchu žáků, zaujímání postojů, reflexi a evaluaci vlastní práce.

- Plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky, na volbě cílových dovedností, jež mají žáci na konci hodiny zvládnout.
- Realizace vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
- Řízení vyučovací jednotky: dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
- Klima třídy: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
- Kázeň: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.

- Hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení, tak při hodnocení sumativním.
- Reflexe vlastní práce a evaluace: dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

Na tomto místě bych se podrobněji věnovala kompetenci plánovací, která je vzhledem k tématu této práce velice přínosná, neboť se učitelé TV v běžných školách mnohem více drží svých příprav, zatímco učitelé ve speciálních školách velice často pružně reagují na rozdílné a neočekávané reakce ze strany mentálně postižených žáků. Z tohoto důvodu se plánovací kompetenci věnujeme v následujících řádcích.

3.2 Kompetence plánovací

Příprava učitele na vyučovací jednotku vychází z výchovně vzdělávacích cílů, jež udávají základní směr práci učitele ve vyučování, jsou rámcově vymezeny učebním plánem a konkrétní předměty následně určovány příslušnými učebními osnovami. Kromě těchto jednotně stanovených cílů formuluje učitel ještě cíle dílčí.

Cíle dílčí zahrnují výběr vhodné učební látky, patřičné metody a organizační formy vyučování, které souborně kladou požadavky na sledování studijních výsledků žáků. Stanovení těchto cílů je velice důležité, neboť zásadně ovlivňují průběh celého vyučovacího procesu, dávají mu záměrnost, uvědomělou cílevědomost, vedou k oproštění učiva od encyklopedičnosti a přemíry faktů, tím pádem nutí žáka ke kvalitnímu prohlubování učiva, vytvářejí podmínky pro optimální výběr výchovně vzdělávacích prostředků, umožňují stanovit potřebná kritéria pro hodnocení učebních výsledků. Bez porovnávání stanovené cílové hodnoty a hodnoty skutečně dosahované nelze hovořit o řízení procesu učení.

Příprava a plánování výchovně vzdělávacího procesu vyučování má náležitou funkci a účel a patří mezi důležité dovednosti učitele. Dává učiteli prostor svébytně si rozvrhnout strukturu a obsah vyučovací hodiny, volit metody i organizační formy vyučování. Jelikož je čas jedním z pěti determinantů, které ovlivňují proces vyučování, je učiteli umožněno si dopředu naplánovat i časový harmonogram a sled jednotlivých činností, které by na sebe měly plynule navazovat. Rovněž umožňuje zařazení výukových cílů, jež musí být v souladu s vědomostmi o žácích, s prostorem i podmínkami školy. Příprava umožňuje dopředu se připravit na předpokládané dotazy a být schopen je zodpovědět, dále umožňuje učiteli soustředit se na předem stanovené cíle. Z dobře připravené přípravy může učitel vycházet i v ostatních hodinách, transferovat již osvojené vědomosti a dovednosti do nových pohybových úkolů, které usnadňují žákům představu o novém úkonu. Výběr vyučovací metody může být determinován i úrovní a počtem žáků ve třídě či se odvíjí od míry pedagogických zkušeností učitele. Při realizování přípravy nesmí učitel opomenout materiální vybavení školy, smí zvolit pouze takové didaktické pomůcky, nářadí či náčiní korespondující s vybavením a možnostmi školy.

V tělesné výchově se odehrává osvojování dovedností převážně v prostorách tělocvičen, atletického stadionu či v jiných specializovaných prostorách. Osvojování pohybových dovedností probíhá nejčastěji procesem senzomotorického učení, který žákům usnadňuje vědomé osvojování pohybových úkolů. Žáci vnímají příslušný pohybový úkol pomocí smyslů, doprovázených nejčastěji vědomou zrakovou kontrolou či hmatem. Hmat se uplatňuje při ovládání sportovního náčiní, pohybu na nářadí nebo při dopomoci.

Při realizování vyučovací hodiny by se měl učitel chovat uvolněně, sebevědomě a účelně tak, aby svým chováním vyvolával u žáků zájem o výuku. Při vysvětlování pravidel by měl dbát o jasné a přesné formulace, jež odpovídají potřebám a úrovním žáků ve třídě. V opačném případě se cení učitelova „pružnost“, kterou můžeme označit jako schopnost pohotově

reagovat na různorodé situace při realizaci plánu. Má-li být výuka efektní, pak vše závisí na skutečnosti, do jaké míry je učitel s to sledovat, přizpůsobit a rozvíjet dění ve třídě v závislosti na chování žáků během vyučovací hodiny. Plánování a příprava vyučovací jednotky obsahují podle Kyriacou (2008) následující čtyři hlavní prvky:

- Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodina věnována
- Výběr činností a rozvržení hodiny, výběr typu a charakteru použitých činností, výklad, práce v týmu, skupinová práce, pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností, výběr pomůcek a jejich uspořádání v čase a prostoru
- Příprava všech pomůcek, které chce učitel využít, příprava materiálů, vzorových příkladů, kontrola zařízení a jeho funkčnosti
- Rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledky v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda došlo k dosažení stanovených cílů.

Hlavním smyslem plánování je správné navržení učební činnosti, během které si žáci osvojují dovednosti a poznatky z vyučovací hodiny co nejefektivnějším způsobem a v návaznosti na již osvojené dovednosti a vědomosti. Prospívající vykonávání učitelského povolání očekává a přímo vyžaduje zásadovou, široce koncipovanou a propracovanou odbornou přípravu. Dle Bočkové, Podlahové (1990) se musí učitel na vyučování připravovat i z hlediska formální stránky přípravy. Ta může zahrnovat buď myšlenkovou rozvahu bez písemných poznámek, nebo myšlenkovou rozvahu provázenou písemným záznamem.

Písemná příprava učitele na vyučování může mít různý rozsah. Jak uvádí Rys (1979), příprava se může rozdělovat na tři základní typy:

- Příprava jednoduchá „blesková“ – v jejím rámci se učitel zabývá pouze dvěma otázkami: Co? Jak? Vymezuje a konkretizuje učivo pro danou

vyučovací jednotku, volí metody a pomůcky, pomocí nichž zprostředkovává učivo žákům. V této přípravě si učitel nerozkládá konkrétní strukturu výchovně vzdělávacích cílů.

- Příprava obsažnější – učitel se zaměřuje na hledání odpovědí na čtyři základní otázky:

Co již bylo?

Čeho chci dosáhnout?

Jak a čím toho dosáhnout?

Jaké bude mít tato hodina pokračování?

V této fázi již učitel provádí didaktickou analýzu učiva opřenou o správné metodické postupy. Hodina je časově i obsahově strukturovaná. Spolu s jednoduchou přípravou se ovšem ani tato příprava dostatečně nevěnuje podmínkám, za kterých je hodina řízena a uskutečňována.

- Příprava podrobná

Tuto přípravu bychom mohli označit jako celistvou, obsahující veškeré náležitosti správně strukturované vyučovací jednotky. Učitele zajímá cíl, prostředky i cesty, jakými tohoto cíle dosáhnout. Učitel rovněž provádí didaktickou analýzu učiva, zamýšlí se nad náročností pro žáky, promýšlí diferencovaný a individuální přístup k jednotlivým žákům, snaží se o výchovné činitele a naplňuje si i časový harmonogram vyučovací jednotky. Podrobný způsob přípravy volí především začínající učitelé, kteří si vytvářejí odpovědný přístup k profesi, k jejímu uskutečňování i výsledkům. Nabádá je analyzovat, řídit a projektovat svoji vlastní pedagogickou činnost. Na samotnou přípravu poté navazuje realizační část přípravy na vyučování, kde se učitel zamýšlí nad způsoby, jak učivo zprostředkovat žákům. Zabývá se především uspořádáním vybraného učiva, přitom uplatňuje nejen logické aspekty, ale přihlíží i k psychologickým aspektům. Základním kritériem správnosti uspořádání učební látky je splnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů. Takovéto

zpracování učební látky je těsně spjata s vyhledáváním a promýšlením nejvhodnějších vyučovacích metod. Výběr vyučovacích metod musí být dopředu sofistikovaný, záměrný a účelný, podléhající konkrétnímu souboru výchovně vzdělávacích cílů, zasazených do zamýšlené výukové jednotky. Dalším faktorem determinujícím učitele při výběru metody je učivo, jehož prostřednictvím se cíle uskutečňují.

3.3 Osobnost učitele TV na speciální škole

„Učit znamená vést od věci známé k neznámé, a vést znamená činnost mírnou, a ne násilnou, plnou lásky a nikoli nenávisti. Když totiž někoho chci vést, nehoním ho, nestrkám ho, neválím s ním po zemi a necloumám jím, nýbrž vezmu ho jemně za ruku a jdu s ním nebo na volné cestě kráčím před ním a lákám ho, aby šel za mnou.“

J. A. Komenský

Jestliže porovnááme učitele tělesné výchovy na základní škole speciální s učitelem tělesné výchovy na základní škole, docházíme k závěru, že je zatěžován přibližně stejnou intenzitou vyučovacích povinností i třídnictvím. Rovněž je pověřován úkoly a činnostmi souvisejícími s chodem a organizací školy, ke kterým patří dozory na chodbách, v jídelně apod. S uměním zdárně vyučovat je významným způsobem spojena nutnost rozvíjet jak výkonné, tak i rozhodovací dovednosti učitele. „Pozitivní je zjištění, že učitelé tělesné výchovy na zvláštní škole mají nižší míru stability své vyučovací činnosti. Znamená to, že svoji vyučovací činnost přizpůsobují aktuální situaci ve vyučovací jednotce tělesné výchovy.“ [19] V porovnání s učitelem běžné základní školy se učitelé speciálních škol mnohem aktivněji zapojují do celého vyučovacího procesu, jsou doslova zaníceni pro svoji práci, naplnění pedagogickým optimismem a teoreticky dobře připraveni na zvládnutí rozličných výchovných úskalí. (Stejskal, 1988)

Speciálně pedagogická činnost učitele mentálně postižených žáků je tedy velice široká. Navazuje na sebe, prolíná se, je nezastupitelná a ve všech oblastech stejně důležitá. Jejím smyslem je zajišťovat pro mentálně postiženého žáka potřebnou, kvalitní speciálně pedagogickou péči.

3.4 Profesní kompetence

K úspěšné práci učitele tělesné výchovy nestačí mít pouze zájem o profesi. Jen jedinec s vnitřní integritou může zvládnout vystanuvší náročné situace ve vyučovacích jednotkách, během jednání s rodiči nebo při méně vykazujících výsledcích pedagogického působení. Učitel TV ve speciální škole by měl být vybaven určitým souborem profesních dovedností a vrozených dispozic, které má efektivně využívat při vykonávání svého povolání. Mezi takové profesní dovednosti řadí Karásková (2005) lidsky občanskou, odbornou, pedagogickou, komunikační a v neposlední řadě i zdravotní kompetenci. Uvedené profesní kompetence nemají normativní charakter, ale vykazují určitý ideál, ke kterému by se měl učitel co nejvíce přibližovat.

Dle Karáskové (1994) je učitel na speciální škole více extrovertně založen, z hlediska dělení temperamentu převažují typy sangvinik a flegmatik. Učitel speciální školy je vybaven vyšší úrovní emoční stability, tj. rozhodností, vyrovnaností nálad i lepším sebeovládáním. U učitelů tělesné výchovy na speciální škole byla zjištěna vyšší frekvence pocitů silné únavy i častější výskyt nemocí a hlasových problémů než u učitelů na základní škole. (Stratford, 1988)

Oproti běžné základní škole věnují učitelé speciálních škol více času spolupráci s rodiči žáků, pomáhají rodině ve smyslu praktické odborně pedagogické pomoci. Učitelé jsou v každodenním kontaktu s mentálně postiženými dětmi a znají je velice dobře z vyučování, tudíž mohou být rodičům na základě zkušeností nápomocni při řešení rozličných výchovných problémů. Rodina hraje nezastupitelnou roli a představuje pro žáka podporu a bezpečný prostor, kde se vytváří vědomí jeho vlastní identity a ve kterém mu jeho rodiče dodávají odvahy a správným vedením jej učí hodnotám. V neposlední řadě je domov pro žáka místem, kde přijímá bezmeznou lásku svých rodičů.

„Rodiče postižených dětí citlivě reagují na postoje okolí vůči vlastnímu postiženému dítěti. Pro některé z nich je náročné zvládnout právě setkání s okolím nebo vlastní širší rodinou, doprovázené často necitlivými nebo znehodnocujícími výroky, které mohou být nesený nejen soucitem, ale také obavami, předsudky.“ [34]

Cílem zdařilé komunikace mezi rodičem a vyučujícím by mělo být vytvoření fungujícího modelu vzájemné důvěry a spolupráce. Toho je možné docílit různými formami práce, mezi které patří např. individuální pohovory s rodiči, přednáškami a praktickými instruktážemi pro rodiče, poradenskou činností, zapojením rodičů do projektů organizovaných školou, poskytovat rodičům i dalším členům rodiny možnost hrát významnou úlohu při určování i formulování priorit vyučování a také při vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů, či vyvolat u rodičů dostatečný zájem, vedoucí k porozumění světa mentálně postižených žáků. (Krejbič, 1988) Dnešní skutečnost není z hlediska spolupráce s rodiči mnohdy příznivá. Rodina by měla poskytnout žákům vzorové prostředí, odkud by si mohli vzít ponaučení, ale v mnoha případech děti vycházejí ze sociálně slabých rodin, rodina dítě zanedbává a nevěnuje mu dostatečnou pozornost. Žákovo chování má proto psychopatologické následky. Chová se tedy tak, jak sleduje a vidí doma, ale zároveň se stává sociálně vyděděným jedincem, který není s to se do společnosti náležitě integrovat. Poučení rodičů i nás všech ostatních, založené na vědeckém bádání, není tedy samo o sobě klíčem k dosažení správné výchovy dětí. Měli bychom se pokusit přemýšlet a jednat lidsky, s upřímnou a rozumnou láskou k postiženému dítěti - jen tehdy má šanci tento zájem skutečně cítit.

4 Žák ve výchovně vzdělávacím procesu TV

Tato kapitola nás uvádí do didaktického procesu, ve kterém je žák jedním z determinantů, ovlivňujících průběh výchovně vzdělávacího procesu. Zároveň se zabývá představením osobnosti žáka v běžné základní škole, a poté charakteristikou mentálně postiženého jedince ve speciální škole z hlediska jeho psychického a motorického vývoje.

4.1 Osobnost žáka základní školy

Tělesný, psychický a sociálně-kulturní rozvoj osobnosti žáka je hlavním cílem výchovně vzdělávacího procesu ve školní TV. V rámci didaktického procesu je žák objektem působení a činností ze strany učitele, projektu výchovy a vzdělávání. V jeho průběhu dochází ke vzájemné interakci mezi učitelem, žákem a učivem, tvořící tzv. didaktický trojúhelník. To znamená, že žák sám se svým vlastním přesvědčením si k učitelovým názorům vytváří své osobnostní vztahy a zaujímá postoje, stává se subjektem ve vyučovacím procesu. Záleží pouze na jeho motivaci, zájmech, vyznávaných hodnotách a intelektu, do jaké míry se učitelem nechá ovlivnit a zdali si tyto názory zvnitřní a dále se jimi řídí ve svém jednání a chování. Ve vyučovacím procesu nestačí žákovi pouze zadávat příkazy, úkoly, udělovat rady atd. a mechanicky očekávat konečné výsledky v jeho chování. Je třeba ho pro učební proces správně motivovat, probouzet jeho kognitivní, emoční a volní procesy a náležitě ho vést. Na působení těchto podnětů musí být žák patřičně připraven. Učitel proto musí vycházet z respektování ontogenetického rozvoje, zejména jeho individuálních věkových zvláštností, žakových schopností a dovedností.

V tomto vývojovém období středního školního věku, v rozmezí 11 – 15 let dochází u žáků k vysokému výskytu biopsychosociálních změn i jejich vysoké interindividuální proměnlivosti.

Tyto změny jsou způsobeny zvýšenou činností endokrinních žláz (štítné žlázy, hypofýzy, pohlavních žláz nebo hormony kůry nadledvin). Ve vzrůstovém vývoji dochází stále k progresivní tendenci. Pro žáky v tomto období je typická nesourodost obou párů končetin. Končetiny rostou rychleji než trup a růst do výšky je mnohem intenzivnější než do šířky, což způsobuje diskoordinace pohybů. Tím se na jedné straně vyznačují zejména netrénovaní jedinci. Pubescenti s minimálním pohybovým režimem se hůře přizpůsobují aktuálním proporcím svého těla, což má za následek problémy s usměrňováním svalového úsilí i kinetickým vnímáním polohových změn. Na straně druhé mohou být příčinou diskoordinace a snížené docility při osvojování nových pohybových dovedností emoční výkyvy v charakteru a jednání žáka. (Fialová, Rychtecký, 2000)

Z psychického vývoje bychom mohli období pubescence zařadit ke klíčovým obdobím. V důsledku hormonálních změn vede v poznávací oblasti zejména k povrchnímu a nesprávnému pozorování, netrpělivosti při shromažďování dat a k unáhleným závěrům. Hormonální aktivita ovlivňuje emotivní vztahy a projevy žáků vůči sobě samému, k opačnému pohlaví i svému okolí. Mechanický způsob uvažování se začíná ubírat abstraktním směrem, žáci jsou schopni systematicky sjednocovat stále se rozšiřující poznatky. (Čačka, 1999)

Vzhledem k rozvíjejícímu se abstraktnímu myšlení a paměti se mění i chování a postupy žáka v učebních případech. Zvyšuje se rychlost osvojování a snižuje počet nezbytných opakování. Dochází k postupnému osamostatňování se od rodinného a okolního prostředí. Žáci si vytvářejí nové společenské vztahy a bojují za svoji nezávislost. V tomto období není výjimkou ani vzrůstající kritičnost. Domnívám se, že sport je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje žákův charakter a vede ho k disciplíně, proto by se učitelé v hodinách TV měli snažit o neustálou pestrost výuky, přizpůsobenou i momentální době tak, aby hodina byla za všech okolností záživná a žáky bavila.

4.2 Osobnost mentálně postiženého žáka

K mentálně postiženému žákovi musíme přistupovat jako k velice individuální a svébytné osobnosti, která se vyznačuje speciálními vzdělávacími potřebami. S notnou dávkou laskavosti a naší trpělivosti mají tito žáci šanci se do běžné společnosti začlenit a naším společným snažením by mělo být jim tuto cestu co nejvíce usnadnit. Základní školu speciální navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Jedna z nejpoužívanějších definic mentální retardace zní: „Za mentálně postižené se považují takoví jedinci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná.“ [32] Příčinou mentální retardace je poškození centrální nervové soustavy. Podle vývojového období, v němž došlo k poškození, rozlišujeme na jedné straně oligofrenii, která se vyznačuje opožděním duševního rozvoje na základě vrozených predispozic, a na straně druhé demenci, k níž jedinec může dospět až v průběhu svého života. Mentální postižení se může projevit na všech částech inteligence, tj. u poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností.

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se mentální retardace dělí do následujících šesti kategorií:

- Lehká mentální retardace, označovaná jako debilita (IQ 69 – 50)
- Středně těžká mentální retardace – imbecilita (IQ 49 – 35)
- Těžká mentální retardace, nazývaná idioimbecilitou (IQ 34 – 20)

➤ Hluboká mentální retardace – idiocie (IQ je nižší než 20)

➤ Jiná mentální retardace

➤ Nespecifikovaná mentální retardace

(Švarcová, 2008)

U nižší mentální retardace na úrovni debility a imbecility mohou být tyto děti vzdělatelné a rovněž absolvovat zvláštní školní docházku, pro ně určenou. Většina dětí s mentální retardací je fyzicky velmi zdatná, avšak vzhledem k přebytečné energii a nižší sebekontrolě se mohou projevat vůči svému okolí agresivně.

Pro mentálně postižené děti první skupiny dle výše uvedeného rozdělení jsou v České republice zřizovány praktické školy, pro ostatní druhy postižení následně školy speciální. Žáky zvláštních škol dělí Gutvirth (1984), z hlediska příčin rozumových nedostatků, do následujících skupin:

- Děti, jejichž rodiče mají nižší inteligenci
- Děti s vývojovými vadami metabolismu a jinými postiženími, které provázejí oligofrenii
- Děti matek, které měly v těhotenství infekci nebo intoxikaci
- Děti s následkem těžkého porodu
- Děti předčasně narozené, s nižší hmotností
- Děti dementní po otravě barbituráty, po úrazu mozku
- Děti výchovně zanedbané
- Děti s neznámou etiologií mentální retardace
- Nesprávně zařazené děti (dyslektik, deprivované dítě)

Speciální školy mohou navštěvovat dále žáci s autismem, žáci s Downovým syndromem nebo romští žáci. Aspergerův syndrom spadá do kategorie pervazivních vývojových poruch, tzn. poruch autistického spektra. Vyznačuje se klinickými příznaky, jakými je nedostatek empatie,

egocentrismus či snížená adaptabilita neboli schopnost přizpůsobení se. Duševní vývoj je narušen v oblasti komunikace, představivosti a sociální interakci. Tito jedinci trpí velice často na zvýšenou citlivost vůči zvukům, dotykům, zrakovým nebo chuťovým podnětům. (Bělohávková, Vosmik, 2010) Velice často se jedinci s autismem označují jako bytosti zahloubané do vlastního světa.

U žáka s Downovým syndromem shledáváme zpravidla dosahování nižšího tělesného vzrůstu, avšak disponuje vyšší tělesnou hmotností. Syndrom je spjat s různou hloubkou mentálního postižení, hypotonií nebo svalovou ochablostí.

Charakter romského žáka je utvářen především v rodině, tedy v prostředí, ze kterého žák vzešel. Obvykle se setkáváme s nedůvěřivostí romské kultury vůči školským institucím a vzdělávání obecně. Pro žáka sociálně znevýhodněného bývá typické pomalejší tempo myšlení a vnímání, slabší paměť a velice často nacházíme nedostatky v oblasti sociálně mravního chování. Oproti tomu je velmi zajímavá skutečnost, že v pohybové sféře mohou být stejně dobří nebo dokonce i zdatnější než vrstevníci v běžných základních školách. Dítě navštěvující základní školu speciální se liší od běžného žáka především v oblasti motoriky a psychických procesů. Psychické rozdíly mezi žákem speciální školy a žákem běžné základní školy jsou mnohem patrnější, nežli rozdíly v jejich motorice.

4.2.1 Kognitivní a emoční sféra

Každé postižení postihuje žáky nejen v konkrétní oblasti postižení, nýbrž výrazně i v oblasti psychické. To s sebou přináší zvýšenou pozornost a ryze individuální přístup ke každému žákovi. Problémy psychické se projevují v podobě uzavřenosti, nejistotě i v základních pohybových dovednostech, ve formě strachu a stupňujících se obav, které mohou mít za následek i špatné držení těla. (Dvořáková, 2000) V psychické sféře se mentálně postižený žák

odlišuje od zdravého žáka především v kognitivní oblasti. Dominuje u něj konkrétní, názorné myšlení a slabá schopnost věci zobecňovat. Logické uvažování je velmi úzce spojené s realitou, překročení rámce konkrétní situace nastává sporadicky. Vyjadřovací schopnosti jsou projevově chudší, s výskytem řečových vad. Vlivem oslabení v oblasti pozornosti trvá proces osvojování si nových činností podstatně delší dobu. Ukládání poznatků a osvojených dovedností a následné znovuvybavení není přesné a často souvisí s doprovodnými emocemi. Úroveň rozumových schopností ve složce vědomostní je důležité u žáků soustavně systematicky rozvíjet a vytvářet dostatek příležitostí k získávání nových zkušeností a poznatků. Mezi mentální úrovni jednotlivých žáků speciální školy existují výrazné difference, projevující se interindividuálními rozdíly v učebních možnostech žáků, v jejich chování a v jejich jednání. Emoční sféra a volní procesy se pohybují v mezích polarity, kdy jedinec dokáže rozlišovat, zdali se cítí šťastný, nebo naopak smutný, avšak nerozliší nuance mezi oběma póly. Vyšší city, ke kterým řadíme pocit odpovědnosti, svědomí a další, se vytvářejí velmi obtížně. V odborných pramenech se uvádí, že se emoce pohybují v mezních hodnotách, chybí citové odlišnosti, reakce vůči emočním podnětům a také vznikají silnější vlivy obav a strachu než u zdravých jedinců. (Kysučan, 1990)

Vzhledem k malé zvědavosti je na nižší úrovni i žákova zájmová činnost, snaha o něco usilovat, touha po vítězství, být houževnatější či cílevědomější. Příčiny tkví i v deformitách v oblasti volní. „Tyto deformity se projevují snížením úrovně volního úsilí (hypobulií) a neschopností samostatně čelit překážkám, zejména na cestě za vzdálenějšími cíli.“ [18]

Charakter žáka, schránka jeho osobnosti, není limitována rozsahem a druhem samotného postižení, nýbrž udáván určitým stylem žákova života a životním prostředím, jež ho obklopuje. Každá společnost ctí individuální přístup k lidem a skupinám, které se mohou odlišovat ve způsobu jednání, myšlení či chování. Tato tradice je zakořeněna ve sdíleném systému obecných

mravních a etických hodnot, v získaném poznání o dané problematice či v každodenním kontaktu a poskytované péči.

4.2.2 Tělesná a motorická charakteristika

Je všeobecně známou skutečností, že existuje vazba mezi motorikou a psychikou jedince. V TV přichází žák prostřednictvím pohybové činnosti do styku s rozdílnými předměty a okolními jevy, které určitým způsobem vnímá a nalézá mezi nimi vzájemné vztahy, které současně mají vliv na jeho procesy myšlení. Trénování pohybové paměti a tvoření pohybových představ působí na rozvoj paměti a znovunabývání představivosti, jež je u mentálně postiženého žáka silně ohraničená. Vlivem těchto motorických impulsů se tvoří v oblasti mozkové kůry ohniska optimální vzrušivosti, dochází ke zvýšené činnosti nervových pochodů, které vyvolávají pozornost. (Černá, 1985)

Mentálně postiženého jedince převážně charakterizujeme jako svalově ochablého, majícího špatné návyky správného držení těla, rovněž nízkou úroveň aerobní zdatnosti, neboť tito jedinci disponují nižší úrovní volných vlastností. Hůře zvládají dlouhodobé nároky či samostatné obtížnější úkoly. Souhrnně se jeví organismus žáka jako dříve unavitelnější s pomalejší fází znovuzotavení. Převážnou část žáků vystihuje částečná nebo celková atypičnost motorického vývoje. U mentálně postižených žáků byla zjištěna i motorická neobratnost, zaostávání v motorickém vývoji, především v oblastech jemné motoriky, disharmonická chůze, pohybová chudost nebo naopak nadměrná pohyblivost či zvýšené množství diskoordinačních pohybů.

V ontogenetickém vývoji každého jedince s tělesným postižením zaznamenáváme individuální zvláštnosti související s věkem i rozsahem samotného postižení. Motoriku žáka torpidního charakterizuje jeho pohybová pasivita a pohybová nigramotnost, mnohdy jsou tito žáci až apatičtí či bázlivi. (Kysučan, 1990) Naopak děti eretické se vyznačují zbrklostí pohybových projevů, nadbytkem pohybových činností, motorickými zlozvyky, tzv.

pohybovým luxusem, jenž je vyvolaný velkou iridiací v CNS, nedokáží rozeznat nebezpečí, do některých činností se pouštějí bezhlavě, což vyžaduje větší pozornost učitele a zvýšení bezpečnostních opatření. (Dvořáková, 2000)

Žáka speciální školy charakterizují výrazné individuální zvláštnosti, které zvyšují mimořádnou náročnost učitelovy práce. Oproti běžné škole se žák ZŠS mnohem více uzavírá do vlastního světa, který mu zaručuje neviditelnost okolního prostředí a vytváří pocit jistoty a bezpečí.

Obvykle se udává, že mentálně retardovaní jsou v průměru nižší tělesné hmotnosti a tělesné výšky, avšak tyto rozdíly nejsou statisticky významné. Řada odborníků upozorňuje na pomalejší vnímání pokynů, stejně jako na pomalejší pohybové reakce. Somatické zvláštnosti, stupeň mentálního postižení a jeho příčiny ovlivňují celkový charakter motoriky a zvláštnosti pohybového vývoje, obtížněji se také orientují ve svém těle. Obecně je u mentálně postižených dětí nižší schopnost diferencovat pohyb, což má za následek horší řízení pohybu. Poruchy motoriky nelze obecně vztahovat na všechny žáky, poněvadž v motorice každého mentálně postiženého žáka se objevují rozličné zvláštnosti závislé na konkrétní struktuře postižení. Většinu mentálně retardovaných žáků ale evidentně charakterizuje celková nebo částečná neobvyklost motorického vývoje.

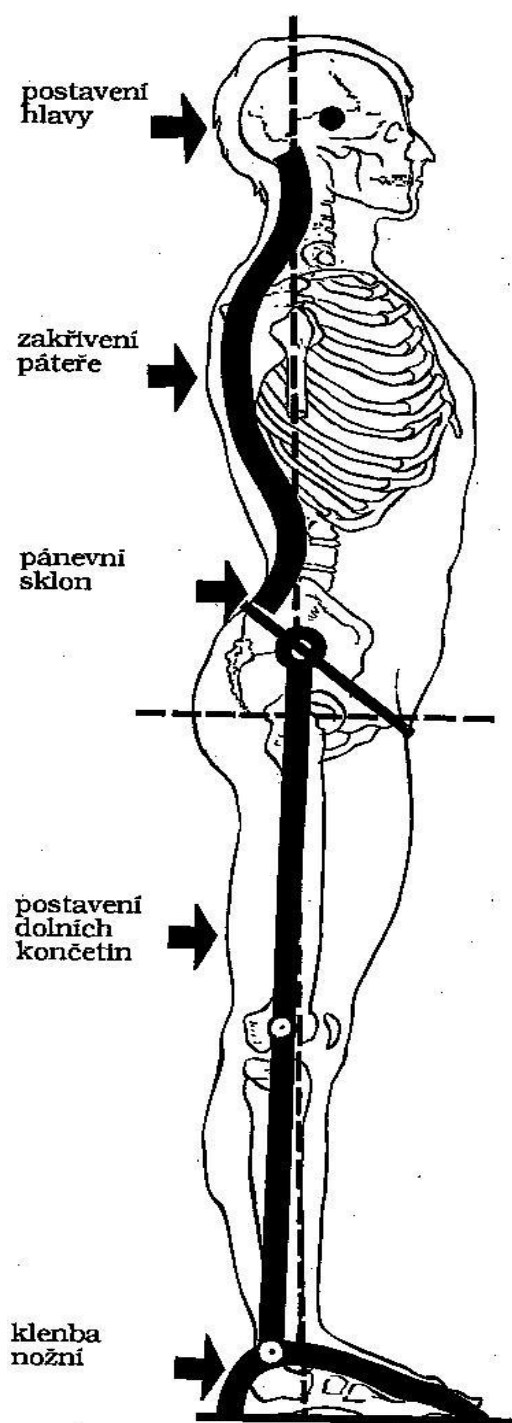
5 Porovnání přístupu učitele TV v ZŠ a ZŠS

Tato kapitola porovnává přístupy učitelů tělesné výchovy v běžné škole se základní školou speciální. Pozornost je zaměřena zejména na porovnání struktury VJ, činností a přístupů učitele TV. Na závěr uvádím doporučení na metodické vedení hodin TV v základní škole, které by mohli využívat učitelé ve VJ, pokud by byl na hodině přítomen žák s lehkým mentálním postižením. Samostatnou kapitolu jsem zpracovala s pomocí odborných konzultací PhDr. Gabriely Firstové.

5.1 Struktura vyučovací jednotky

V obou školách tvoří hodina tělesné výchovy celek, který se posléze člení na další části. Teoreticky se tyto části dělí na část úvodní, hlavní a závěrečnou. Ve speciální škole se hlavní dále větví na vyrovnávací a kondiční část. V prvé řadě se struktura a obsah vyučovací jednotky upravuje s ohledem na postižení žáků. Nejdůležitějšími zásadami pro integraci žáků s mentálním postižením jsou tyto následující:

- TV má sloužit všem ku prospěchu
- společný program musí respektovat individualitu žáka (charakter a intenzitu postižení, kontraindikace, úroveň možných dovedností, osobní vlastnosti apod.)
- společný program vyžaduje minimalizaci bariér v podobě technických nedostatků či osobních předsudků (Válková, 1996)



Obr. 4 Komponenty držení těla

Zdroj: *Cvičení pro zdraví* [online]. 2011 [cit. 2011-01-10]. O zdravotním cvičení. Dostupné z WWW: <http://www.cviceniprozdravi.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=81>

TV ve speciální škole je charakteristická velice specifickými zvláštnostmi a nároky. Odlišný je již postup před samotným začátkem vyučovací jednotky, kdy se učitel zdržuje v prostoru šaten žáků a dohlíží na dodržování kázně. Následně vstupuje do tělocvičné místnosti spolu se všemi svěřenci.

V úvodní části VJ uvádí učitel žáka do hodiny, zde nalezneme shodné znaky v zařazení nástupu a rozcvičení. V porovnání s učitelem tělesné výchovy na základní škole se učitel ve speciální škole mnohem více účastní veškerých tělesných aktivit, vede rozcvičení a je přímým aktérem dění v hodině. Také záleží na míře postižení, neboť v mnoha případech ponechává učitel žákovi vedení rozcvičky.

Do úvodní části je dobré zařazovat práci s psychomotorickým náčiním, které je žáky přijímáno velice kladně.

Jedná se o různé varianty cvičení s padákovou plachtou či gymnastickými míči. Plynulým přechodem k hlavní části VJ ZŠS je již výše zmíněná vyrovnávací a kondiční část. Jejím cílem je připravit žákův organismus, především svalový a kloubní aparát. Vyrovnávací část rovněž zařazuje cvičení pro správné držení těla, tvořící obsah zdravotní tělesné výchovy. Učitel dbá na zásady správného držení těla, které vychází z výše uvedeného obr. 4. Hlava a šíje jsou vzpřímeny, hlava tažena temenem vzhůru, pohled směřuje vpřed a brada s krkem svírají úhel 90°. Ramena jsou rozložena na úrovni boků, tažena mírně vzad a dolů. Hrudník vyklenutý, lopatky přitaženy k hrudníku, břicho zpevněné a zatažené, pánev je mírně podsazena, dolní končetiny jsou přirozeně napjaté v kolenních kloubech, přičemž je hmotnost těla rovnoměrně rozložena mírně vpřed a spočívá na vnější části chodidel.

Nezbytností vedení mentálně postižených dětí je dobrá informovanost učitele od lékaře i od rodičů o stavu každého dítěte a jeho možnostech v pohybové oblasti. ZTV bývá velice často zařazována do hodin tělesné výchovy a můžeme ji označit jako specifickou formu tělesné výchovy, která se zabývá zdravotně oslabenými jedinci. Jedná se o takové jedince, kteří mají trvalé nebo dočasné odchylky tělesného vývoje či zdraví. „Učitel by měl na zvláštní škole tělesnou výchovu chápat především jako zdravotní tělesnou výchovu. [17] V historickém kontextu se dříve ZTV říkalo zvláštní tělesná výchova nebo se také označovala jako nápravný tělocvik. Úkolem ZTV je odstranit pohybové a funkční nedostatky organismu, vytvořit správné pohybové návyky, zlepšit celkový fyzický stav, vytvořit u cvičenců trvalý zájem o pohybovou aktivitu a v neposlední řadě upevnit správné držení těla. Učivo ZTV zahrnuje jednak speciální pohybové činnosti zaměřené na konkrétní zdravotní oslabení a také činnosti pohybové pro celkový a všestranný tělesný rozvoj těla. K těmto cvičením patří různé formy protahování, které ve speciální škole řadíme rovněž do vyrovnávací části VJ:

- pasivní protahování – technika s využitím vnější síly (přístroj, partner)
- aktivní protahování – bez dopomoci; proti odporu (ručník, guma)
- dynamické protahování – protahování rychlými švihovými pohyby

Poslední uvedený způsob protahování patří mezi nejdiskutovanější, neboť zde převažuje riziko poškození, při nesprávném provedení hrozí poranění či bolestivost svalů, tzv. stretch efekt. Z tohoto důvodu se forma dynamického protahování u žáků základních škol nedoporučuje.

Do kondiční části zařazuje učitel ZŠS obratnostní cvičení, kruhový trénink, cvičení na posílení kondice, závodivé, ale i psychologicky laděné hry. Jedná se o hry motivačního charakteru. Žáci speciální školy velice dobře reagují na znovu se opakující činnosti, díky kterým se zlepšuje celková představivost a obrazotvornost, jež mají zejména mentálně postižení žáci hůře osvojenou. Proto je dobré zachovat 2-3 VJ se stejným či lehce upraveným obsahem cviků. Každý konkrétní cvik musí být srozumitelně popsán a přesně znázorněn.

V hlavní části VJ TV v ZŠ začínáme osvojováním nových pohybových dovedností a teprve posléze následuje fáze zdokonalování pohybových dovedností z předešlé VJ. Oproti ZŠ se v ZŠS musí zadávat pouze jediný úkol spolu s jasnou instrukcí, neboť se mentálně postižený žák obtížněji orientuje ve svém tělním schématu. Zatímco se na základní škole v hlavní části setkáváme spíše s monotematickým zařazením činností, ve speciální škole se jedná o činnosti smíšené, kdy dochází k záměrné a účelné kombinaci např. dvou a více sportovních odvětví, které spolu nemusí souviset, ale mají prostupný charakter. Žáci mají možnost si již osvojené dovednosti neustále oživovat a zdokonalovat. V průběhu cvičení musí učitel žáky chválit, neustále o ně projevovat zájem a být pozitivně naladěný. Žák si tímto přístupem posiluje sebedůvěru a předsvědčení o sobě samém.

Po hlavní části v obou školách nastupuje závěrečná část vyučovací hodiny, jejímž úkolem je zajistit celkové zklidnění organismu a vést k duševní rovnováze. Této části by měl učitel věnovat náležitou pozornost, neboť zajišťuje plynulý přechod k následujícím činnostem v ostatních hodinách ve škole.

V závěrečné části volí učitel relaxační, nenáročné protahovací cviky, pomalé hry, tanec, pochod, dbá na správné vydýchání apod. Na úplný závěr následuje zhodnocení hodiny, které je velice důležité, poněvadž žáci očekávají posouzení výsledků prováděných činností. U mentálně postiženého žáka je patrná absence samostatného posouzení, proto na vyjádření učitele opravdu čeká. Hodnocení by mělo být konkrétní, věcné a především kladně orientované. Ve speciální škole učitel stejně jako před zahájením VJ dbá na organizovaný odchod do šaten a je přítomen po celou dobu při převlékání žáků. Tematicky mají učitelé nejlepší zkušenosti se zařazováním pohybových her a plavání do didaktického procesu TV. V ZŠS je plavání zařazováno spíše výjimečně, a to především z ekonomických důvodů, neboť škola sama nedokáže hradit vstupné. Ze stejného důvodu nejsou pořádány vícedenní turistické nebo lyžařské kurzy, protože rodina se v mnoha případech zříká jakékoliv finanční spoluúčasti. Největší problémy činí žákům, a tedy i učitelům, osvojování gymnastického a atletického učiva. Výjimkou je rytmická gymnastika, která má díky hudební reprodukci velmi příznivý dopad na smyslové vnímání žáků.

5.2 Porovnání přístupu v didaktické interakci

V průběhu vyučovací jednotky tělesné výchovy se odehrává interakce mezi učitelem a žákem, skupinou žáků nebo se třídou žáků. Může tedy nastat didaktická interakce v situaci učitel vs. třída, učitel vs. skupina či učitel vs. žák. Ve své diplomové práci se soustředím na didaktickou interakci mezi učitelem a žákem a učitelem a třídou, z důvodu četnosti během vyučovací jednotky. Role učitele TV u mentálně postižených žáků ve speciálních školách se odlišuje od role učitele tělesné výchovy v běžné ZŠ při práci se zdravými žáky. Učitel na běžné škole uplatňuje svoji roli v hodinách tělesné výchovy především jako ukazovatel a vzdělavatel, učitele ve speciální škole bychom mohli více charakterizovat jako vychovatele, důvěrníka, pečovatele a vůdce.

Učitel se ve speciální škole dostává častěji do kontaktu se žákem speciální školy než učitel běžné školy. Na základní škole na sebe zaměří žák pozornost patrně až tehdy, udělá-li něco negativního. Samozřejmě je to zapříčiněno z části i počtem žáků ve třídách speciálních škol, které jsou zpravidla méně obsazené nežli třídy v běžných školách. Maximální počet nesmí překročit hranici 14 žáků. Činnost mentálně postiženého žáka ve vyučovací jednotce tělesné výchovy má svá specifika. Především je výrazněji asymetrická, protože je omezena svoboda žákovy činnosti. „Dalším specifikem je až persuasní přístup učitele v interakci se žákem. Máme na mysli jednostranné ovlivňování ze strany učitele, přesvědčování v zájmu žáka, sugesci.“ [19]

Jako nejčtenější se jeví poskytování instrukcí žákům či pestrost forem projevů učitele. Cíle výchovně vzdělávacího procesu učitelé v obou školách zaměřují prakticky do vzdělávací oblasti a své činnosti chápou jako zprostředkování dovedností žákovi. Přístupy ze strany učitelů k tělesné výchově v obou školách vychází z podstaty dvoustranného charakteru v atmosféře optimálního porozumění mezi učitelem a žákem.

V porovnání s učitelem základní školy je učitel na speciální škole tolerantnější k výkonnostním neúspěchům žáka. Za jejich nejčastější příčinu pokládá zdravotní potíže, zatímco učitel na základní škole vidí příčiny v nezájmu, obezitě. Převážná část učitelů trvá na tom, aby byl žák ve VJ TV aktivní, aby měl cvičební úbor. „Podstatou aktivity žáka je přijetí smyslu činnosti, ať už na racionální nebo na emoční bázi, jestliže však učitel vidí zdroj neúspěchu žáka v jeho zdravotních potížích, vnitřních trvalých, sotva může aktivitu očekávat.“ [13] Učiteli se dobře učí ve třídě speciální školy, která je aktivní a výkonnostně vyrovnaná, zatímco učitel na základní škole dává přednost třídě ukázněné, kde se mu zřejmě daří lépe realizovat výkonnostní záměry. (Karásková, 1994)

Žáci se podle Kyriacou (2008) budou nejlépe vzdělávat a rozvíjet v prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a vzájemném kontaktu mezi učitelem a žákem či mezi žáky navzájem. Pro zlepšení vztahu učitele k žákům by měl učitel:

- Dát najevo žákům, že chápe a respektuje jejich osobní názory na danou problematiku
- Projevit úctu a empatii k žákům
- Být dobrým příkladem
- Umět použít humor
- Podpořit zvyšování sebeúcty žáků, jejich důvěru ve vlastní učební schopnosti
- Poskytnout pozitivní pomoc místo kritiky
- Hledat příčiny nevhodného chování žáků

S posledním tvrzením také souvisí, že žáci budou na učitele reagovat tímto způsobem, kterým se bude chovat on k nim. Učitel si proto musí být vědom veškeré odpovědnosti za všechna svá sdělení. Chování učitele v hodině TV ovlivňuje názory a postoje žáků, učitel si ve speciální škole uvědomuje i

dopad vyjadřování vůči žákům. Zatímco v běžné základní škole může být učitel pro žáky partnerem, může použít i humor, ve speciální škole je zapotřebí vyhýbat se jakékoliv ironii, které v dané situaci žáci nemusí porozumět. V každém případě je na místě i velký pedagogický takt a naprostý profesionální přístup. Žáci ve speciální škole mnohem citlivěji reagují na jakékoliv nepatřičné, nespravedlivé posouzení a na druhé straně vyžadují dodržování všech zadaných zásad. Oproti speciální škole, kde se učitel dostává do kontaktu s jednotlivým žákem velice často, se u učitele na základní škole spíše setkáváme s interakcí učitele a celou třídou. „V průběhu hodin tělesné výchovy se učitel bez ohledu na počet žáků v třídním kolektivu dostává málo do kontaktu s jednotlivým žákem. Obsahově je jeho činnost v této interakci zaměřená převážně na instrukci a organizační pokyny.“ [10] Klíčovým momentem v samotném přístupu učitele k mentálně postiženému žákovi je poznání jeho skutečných možností. Jen tehdy má učitel dobré výchozí podmínky, jak si k žákovi najít tu správnou cestu.

5.3 Porovnání činností v didaktické interakci

V tělesné výchově ve speciální škole se nejčastěji setkáváme se čtyřmi formami činností a chování učitele. Jsou jimi instrukce, pozorování, zpětná vazba a korekce. Dle Karáskové (1994) představují tyto formy chování více než 80% všech jednotek vzájemné didaktické interakce mezi učitelem a žákem. Zatímco u učitele základní školy převažují různé způsoby řízení vyučování, především nepřímý způsob vedení, ve speciální škole převládá příkazový způsob. V porovnání s učitelem běžné školy využívá učitel speciální školy mnohem více instrukci před započítím opakované činnosti žáka. Instrukce probíhají ve speciální škole především slovně, jsou nejčastěji zaměřené na organizování činnosti žáka, sledují spíše přesné vymezení aktivity než učební

činnost, zatímco na základní škole dominuje pohybový projev spojený s ukázkou.

Další formou didaktické interakce je korekce, jež se v obou školách vztahuje především k učební činnosti a více nežli instrukce směřuje ke změnám v sociálně mravním chování žáka. U učitelů na ZŠ je oproti ZŠS zastoupena o něco méně. Tento fakt určuje především orientace učitelů na chybu žáka, nikoliv na žakovu vlastní činnost. Žáci praktické školy se domnívají, že učitel tělesné výchovy by měl být spravedlivý, se smyslem pro humor, neměl by na žáky křičet, ale měl by je povzbuzovat. Učitel by měl ve vyučovací jednotce vytvořit příjemnou atmosféru. U učitele je patrné vyšší sebehodnocení a je méně ochotný k hlubší sebereflexi své činnosti v roli. (Karásková, 1994) Za dobrého vyučujícího rozumíme takového učitele, který pružně mění techniky, organizační formy vyučování či výchovné styly tak, aby byly v souladu se žáky i s danou situací. „Preferenční tendence ze strany učitele vyvolávají přirozeně řetěz reakcí, zasahujících nejen samotného žáka, nýbrž i jeho spolužáky a záporně ovlivňují kvalitu výchovně vzdělávací práce učitele.“ [8] Tyto organizační formy spolu s didaktickými zásadami tvoří charakter vyučování a ovlivňují jeho efektivitu. Didaktické zásady tvoří důležitou oporu VJ a poskytují zpětnou vazbu v osvojování a zdokonalování pohybových dovedností. V obou školách se uplatňují shodné didaktické zásady, tj. zásada přiměřenosti, názornosti, zásada aktivity a uvědomělosti, postupnosti a soustavnosti, zásada trvalosti a ve speciální škole se rovněž uplatňuje zásada emocionálnosti. Podstatou zásady přiměřenosti je v obou školách vycházet a respektovat individuální zvláštnosti žáků. Má-li být VJ efektní, je třeba pečlivě přemýšlet o obtížnosti a způsobu vyučování a přihlížet ke stupni psychického rozvoje, věkovým zákonitostem, tělesným schopnostem žáků a zejména u postižených respektovat stupeň postižení. Mezi mentální úrovní jednotlivých žáků speciální školy nalézáme výrazné odlišnosti, vyznačující se vysoce individuálními rozdíly v učebních možnostech žáků, v jejich chování a tedy i jednání.

Zásadu uvědomělosti můžeme definovat jako správné pochopení smyslu prováděné činnosti. Mezi prostředky zvyšování žákovy aktivity patří pobídka, motivace a věnování stejné pozornosti všem žákům.

Velice důležitá je zásada postupnosti a soustavnosti. Na ZŠ učitel vychází z jednotně stanovené přípravy, zatímco učitel ZŠS musí individuálně přistupovat ke každému žákovi a také přizpůsobovat tempo výuky. V ZŠ vede učitel své svěřence více k samostatnosti a oproti ZŠS zpravidla nemění ráz VJ. V základní škole se posloupnost jednotlivé činnosti řídí nácvikem, automatizováním a uvědomováním si prováděného pohybu, což odpovídá nepřímému řízení činnosti. Ve speciální škole z důvodu mentální úrovně žáka učitelé upřednostňují přímé řízení. (Fialová, 2010)

Zásada trvalosti souvisí se zapamatováním dovedností a vědomostí a jejich znovuvybavení. Smysl zásady názornosti se shoduje v obou školách, avšak v ZŠS se využívá sporadicky. U mentálně postiženého žáka převládá konkrétní myšlení a médiem interpretovanou ukázkou obtížněji přenáší do reálného světa. V základní škole se tyto prostředky uplatňují velice často. Zdokonalují vytváření představ a pojmů na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů.

Ve speciální škole hrají nezastupitelnou roli emoce. K nim se váže kladný nebo záporný vztah k lidem, předmětům, prostředí nebo jevům. Ve VJ speciální školy dochází ke spontánnímu uvolňování reakcí. Zásada emocionálnosti hraje velice důležitou roli. Předpokládá vyvolání kladných citových prožitků, plných radosti a nastolení kreativní atmosféry didaktického procesu jako podmínku i výsledek učitelovy řídicí činnosti. (Karásková, 2005) Vstřícné a hřejivé prostředí podporuje žakovu aktivitu a příznivě ovlivňuje jeho duševní rovnováhu.

5.4 Doporučení na metodické vedení hodin TV

Tato část si klade za cíl uvést doporučení na metodické vedení hodin TV, ukázky her a činností, které by mohli využívat učitelé při výuce TV na II. stupni ZŠ i za přítomnosti žáka s lehkým mentálním postižením. Z hlediska přístupu učitele k mentálně postiženému žákovi ve VJ TV je nutné respektovat čas, individuální zvyklosti, pomáhat, avšak podporovat samostatnost a také změnit způsob komunikace. Žák běžné základní školy má obecně rychlejší vnímání pokynů, stejně jako pohybové reakce. Oproti tomu je mentálně postižený žák mnohem méně ctižádostivý a v důsledku menší vůle o něco usilovat se vyznačuje i sníženým prahem volných vlastností. Cílem učitele tělesné výchovy v základní škole by mělo být vhodnými praktickými postupy tyto vlastnosti mentálně postiženého žáka podněcovat a rozvíjet. Učitel v základní škole by měl dávat neustále najevo, že s mentálně postiženým žákem počítá, avšak měl by se oproti základní škole mnohem více snažit o zvolení osobního přístupu, respektujícího individuální zvláštnosti mentálně postižených žáků a také s žákem jednat jako s rovnocenným partnerem.

Ve struktuře vyučovací jednotky by měly převládat jasné pokyny a instrukce, spolu s vhodnými ukázkami a dostatečným časem na provedení. Učitel musí přizpůsobovat posloupnost hodiny tempu žáka a začleňovat ho do každé činnosti, i když pro něho mohou být cvičení hůře proveditelná. Z tohoto důvodu je důležité pružně reagovat a upravovat podmínky, popřípadě je žákovi uzpůsobovat i v podobě náhradního úkolu. Žákovi je dobré zadávat pokyny na základě jasných formulací, co přesně má provést. V první řadě se struktura a obsah vyučovací jednotky upravuje s ohledem na postižení žáků, učitel musí volit přiměřenou úroveň cvičení a žákům předkládat již zmíněné konkrétní úkoly. Vedle úvodní a závěrečné části VJ se ve speciální škole zařazuje také hlavní, dělící se na vyrovnávací a kondiční část. Obě tyto části zahrnují cvičení

ke správnému návyku držení těla, dechová cvičení, spadající do odvětví zdravotní tělesné výchovy.

Je velice přínosné využívat vedle klasického tělocvičného náradí rovněž psychomotorické náčiní, zvyšující navození pozitivního klimatu třídy a současně plnící motivačně-psychologický účel, neboť mentálně postižení žáci mají snížené volní vlastnosti, projevující se až tzv. hypobulií. Efekt je o to viditelnější, zvolí-li pedagog pestré spektrum barev používaného náradí a náčiní. K nejčastějším používaným náčiním patří padákové plachty, rollbrett, gymnastické míče nebo overbally. Cviky musí být zřetelné a jednoduché, poněvadž se mentálně postižený žák hůře orientuje ve svém tělním schématu. Z toho důvodu může učitel zařadit i psychologické hry, rozvíjející smyslové vnímání. Takovým příkladem je hra založená na vzájemné důvěře:

- Běh 2 kolečka okolo sálu ve dvojicích, jeden z členů má zavřené oči a je druhým veden, posléze se role vymění.
- Žáci se volně pohybují v prostoru a na povel učitele, který jim ukáže kartu s obrázkem, musí vytvořit příslušný geometrický obrazec.
- Motivované chůze za poslechu zvuků: žáci jsou v zástupu a po zaznění zvuků chodí dvojice naproti sobě a znázorňují, co zrovna slyší:
 1. Vítr – snaží se o běh proti němu
 2. Déšť – utíkají, kličkují mezi kapkami deště
 3. Voda – přeplavávají co nejrychleji na druhou stranu, na druhý břeh
 4. Potlesk – cítí se blaženě, šťastně, sebevědomá chůze
 5. Běh před něčím
 6. „Unavená chůze“ – potřeba uvědomění si vlastního těla, emocionální vyjádření

Důležitým aspektem tělesné výchovy je sociální interakce, proto je vhodné zařazovat i činnosti typu kolektivních her a soutěží. U mentálně postiženého žáka se projevují v důsledku postižení i pomalu vzrůstající tendence zlepšování pohybového rozvoje. V důsledku toho by se měl učitel vyvarovat neustálému zařazování soutěží, které mají vítěze a poražené. Může se totiž stát, že pokaždé bude vítězem tentýž žák a obráceně. Je proto dobré zařadit hry, které podporují spolupráci, nikoliv prvoplánově soupeření. Jedná se o hry s neustálým vrácením vypadnuvšího člena do hry. Také může učitel vymyslet náhradní činnosti, úkoly, které žák plní poté, kdy podle pravidel musí opustit hru. Tímto získává pocit neustálého zájmu a začlenění se. Současně mají pedagogové výborné zkušenosti se zapojením plavání a poté s rytmickou gymnastikou. Hudební rytmus pozitivně zlepšuje činnost centrálního nervového systému, umožňuje reflexní osvojení a také vyvolává pocity radosti a zvyšuje pozornost. Rytmická cvičení příznivě zlepšují paměť a automatizaci pohybů, a tím i rozvoj emocionality. Mentálně postižení žáci velice dobře reagují na zařazení znovu se opakujících činností, neboť se rozvíjí jejich ohraničená dovednost o spojování představ. Po každém, byť nezdařilém pokusu, musí následovat kladná odezva a pochvala. Odměna, úsměv a pochvala by měla mít ve VJ své pevné místo.

Do závěrečné části VJ je vhodné zařadit vedle protahovacích cviků, vedoucích k celkovému zklidnění všech částí organismu, také relaxační tematické hry s hudebním doprovodem dokreslujícím navození pozitivního klimatu ve třídě. Mezi takové patří například postupně rozkvétající květina. Učitel se také může stát vypravěčem, kdy žáky provází dějem a vypráví jim, že na začátku jsou všechna semínka v zemi – žáci spočívají ve dřepu – a postupně květina rozkvétá, dochází k postupnému vzpřímu, vzpažení a pohybům prsty a pažemi, následuje hluboký předklon, snižování těžiště těla a nakonec květina uvadá. Tímto způsobem opět dochází k uvědomění si vlastního těla a k prožívání relaxace. Mezi další varianty obsahu závěrečné části můžeme zařadit následující uklidňující cvičení:

- a) Žáci sedí v kruhu a vytleskávají, vydupávají různé rytmy. Začne učitel, ostatní se přidávají, poté přijde řada na někoho dalšího.
- b) Učitel vhodí více nafukovacích balónků do kruhu, ve kterém žáci sedí a jejich úkolem je nedopustit, aby se balonky dostaly na zem, nejdříve je mohou odbíjet jenom dlaní, poté např. jedním prstem, zaťatou pěstí, hlavou či nohou.
- c) Hmatové vnímání: Žáci sedí v kruhu, na klíně pod šátkem svírají malý předmět, který si sami tajně přinesli. Postupně si po kruhu žáci předměty předávají, nejlépe se zavřenýma očima. Každý žák si předmět důkladně prohmatá. Následně každý nahlas předmět popisuje a ostatní hádají, o jaký předmět se jedná.
- d) Turecký sed, dlaň pravé ruky spočívá na levém spánku, levá paže je v protažení. S výdechem jemně zatlačíme dlaní do spánku, následuje krátké uvolnění s nádechem. S výdechem ukloníme, a tlakem paže úklon prohloubíme. To samé i na druhou stranu.
- e) V poloze ve stoji protáhnout se vzhůru od pat až po temeno, uvolnit. Zavřít oči a vnímat přirozený dech. Soustředit dýchání do břicha, prohloubit je, přidat prodloužený výdech, při výdechu vyslovit slovo „strom“. Žáci by měli cítit postupné uvolnění celého těla.

Obdobné druhy relaxačních cvičení je dobré zařadit i do jiných hodin než v rámci tělesné výchovy. Mezi další formy cvičení, která příznivě ovlivňují smyslové vnímání, jsou například cvičení nazývaná tělovýchovnými chvilkami. Ukázky jsou zařazeny v přehledu příloh této diplomové práce. Jejich hlavním přínosem je zvyšování či znovuzískání žákovy koncentrace ve vyučovací jednotce.

Žáci s mentálním postižením jsou velice citliví na jakékoliv nespravedlivé posouzení, proto by měl mít učitel stále na paměti zásadové jednání, také zásadu emocionálnosti a v každé situaci schopnost vcítit se do pocitů žáka,

neboli být empatický. Neméně důležité je vyžadovat dodržování pravidel od obou zúčastněných stran výchovně vzdělávacího procesu. Jen tímto zásadovým jednáním a dostáním svého slova může učitel nabýt přirozené autority a uznání. V komunikaci s mentálně postiženým žákem by se měl učitel vyvarovat ironii.

Učitel by měl pečlivě volit nasazení systému odměn a trestů. V první řadě musí vycházet z diferencovaného přístupu k různě mentálně postiženým žákům. V každém případě by měl učitel oceňovat snahu, a pokud má žák obtíže uskutečnit konkrétní pohybovou dovednost, je dobré formulovat výtku kupříkladu takto: „Je to perfektní, ale dopni nohy více v kolenu.“ V případě záporného hodnocení by měl tedy učitel jednat s rozmyslem a dostatečnou rozvahou. Časté užívání trestů způsobuje u mentálně postiženého žáka nevoli či vyvolání negativních pocitů. Učitel nesmí vyhrožovat trestem, který posléze promine. Tímto způsobem jedná bezzásadově a v žakových očích si snižuje autoritu. Použití odměny musí být na základě předchozího činu, proto by měl učitel respektovat přiměřené stanovení požadavků, aby mentálně postižený žák měl možnost pozitivního hodnocení dosáhnout. Kladné hodnocení přispívá k citovému uspokojení, k zesílení vůle a vyvolání pocitů sebedůvěry. Měli bychom se proto snažit ve všem hledat klady, zaměřovat se jen na to, co je opravdu nutné a podstatné a jednat tak, jak si přejeme, aby se žáci chovali k nám.

Předpokládáme, že každý učitel se v rámci svého pedagogického působení opírá o své dosavadní znalosti a s přibývajícími zkušenostmi si uvědomuje, že je k mentálně postiženému žákovi třeba zvolit ryze individuální přístup, věnovat mu svoji pozornost, být láskyplný a trpělivý a podat mu pomocnou ruku, kdykoliv ji bude potřebovat.

6 Závěr

Cílem diplomové práce bylo porovnání přístupu učitele tělesné výchovy v běžné základní škole s přístupy učitele tělesné výchovy v základní škole speciální. Tato diplomová práce si dále kladla za cíl formulovat doporučení na metodické vedení hodin pro učitele tělesné výchovy na druhém stupni základní školy, kteří by se mohli ve vyučovací jednotce setkat i s mentálně postiženými žáky.

Odborné konzultace i prameny potvrdily, že tělesná výchova ve speciální škole zahrnuje určitá specifika a v porovnání s běžnou základní školou se liší přístupem učitele. Snahou pedagogického působení je co největší integrace žáků s mentálním postižením do běžné základní školy, neboť i tělesná výchova hraje nezastupitelnou a velice důležitou roli ve výchově a vzdělávání žáků s mentálním postižením. Pomocí tělesné výchovy se viditelně zlepšují psychické procesy mentálně postiženého žáka, které jsou propojeny s motorickou činností.

Z hlediska přístupu je pro učitele tělesné výchovy ve speciální škole charakteristické respektování individuálních zvláštností žáků s ohledem na rozsah a stupeň mentálního postižení. Hlavním přínosem této diplomové práce je formulování obecných doporučení na metodické vedení hodin tělesné výchovy v běžné základní škole, které by mohli využít učitelé ve vyučovací jednotce tělesné výchovy na II. stupni i v případě přítomnosti žáků s lehkým mentálním postižením.

7 Seznam literatury

- [1] BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, VOSMIK, Miroslav. *Žáci s poruchou autistického spektra : možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
- [2] BOČKOVÁ, Věra; PODLAHOVÁ, Libuše. *Příprava učitele na vyučování*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1990. 50 s.
- [3] *Cvičení pro zdraví* [online]. 2011 [cit. 2011-01-10]. O zdravotním cvičení. Dostupné z WWW: <http://www.cviceniprozdravi.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=81>.
- [4] ČAČKA, Otto, et al. *Psychologie : Imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno : Doplněk, c1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.
- [5] ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] ČERNÁ, Marie. *Rehabilitace mentálně retardovaných tělesnou výchovou*. 1. vyd. Praha : Evropské inf. středisko pro další vzdělávání učitelů při Univ. Karlově, 1985. 160 s.
- [7] DOBRÝ, Lubomír. O didaktické kompetenci učitele tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 2010, 76, 2, s. 10-14. ISSN 1210-7689.
- [8] DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2000. 95 s. ISBN 80-7290-005-6.
- [9] FIALOVÁ, Ludmila; RYCHTECKÝ Antonín. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 171 s. ISBN 80-7184-659-7.

- [10] FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky : školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2010. 151 s. ISBN 978-80-246-1854-8.
- [11] FILIPOVÁ, Věra. *Tělovýchovné chvílky : Metodický dopis pro I. stupeň základních škol*. Praha : Krajská hygienická stanice Středočeského kraje, odd. hygieny dětí a dorostu, 1992.
- [12] GUTVIRTH, Jaroslav. *Základy dětského lékařství pro speciální pedagogy*. 2. vyd. Praha : SPN, 1984. 375 s.
- [13] HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 196 s.
- [14] *Henrys Factory Shop* [online]. c2011 [cit. 2011-04-02]. Bewegungsspiele & Motorik. Dostupné z WWW: <<http://www.henrys-online.de/Webshop/contents/de/d60.html>>.
- [15] *Chapel Hill - Carrboro : City Schools* [online]. 10/15/06 [cit. 2010-12-13]. CSH: Physical Education Curriculum. Dostupné z WWW: <<http://www2.chccs.k12.nc.us/education/components/docmgr/default.php?sectiondetailid=28803&fileitem=8694&catfilter=2444>>.
- [16] JERÁBEK, Jaroslav, et al. *MŠMT* [online]. 2006 [cit. 2011-04-02]. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=rvp>>.
- [17] KÁBELE, František. *Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči : příručka pro stud. speciální pedagogiky na pedagog. fakultách*. 3. vyd. Praha : SPN, 1988. 254 s.
- [18] KARÁSKOVÁ, V. *Vyučovací činnost učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. 1. vyd. Olomouc : FTK UP, 1991. 55 s. ISBN 80-7067-804-6.

- [19] KARÁSKOVÁ, Vlasta. *Profesní kompetence učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1994. 66 s. ISBN 80-7067-513-6.
- [20] KARÁSKOVÁ, Vlasta. *Úvod do didaktiky tělesné výchovy žáků s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 109 s. ISBN 80-244-1024-9.
- [21] KREJBICH, Zdeněk. Učitel mentálně postižených, jeho veřejně prospěšná a osvětová činnost. In ČERNÁ, Marie. *Učitelé a mentálně postižení : Mezin. seminář Hradec Králové 13. - 17. října 1986*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1988. s. 320.
- [22] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [23] KYSUČAN, Jaroslav. *Psychopedie : teorie výchovy mentálně retardovaných*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 82 s.
- [24] MŠMT [online]. 2006 [cit. 2011-04-02]. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=rvp>>.
- [25] *Play Parachutes* [online]. 2002 [cit. 2011-04-02]. Rainbow Play Parachutes. Dostupné z WWW:<<http://playparachutes.com/bapa.html>>.
- [26] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [27] RYS, Slavomír. *Příprava učitele na vyučování*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979. 115 s.
- [28] SOLFRONK, Jan , et al. *Učitelství jako profese*. Liberec : Technická univerzita, 2000. 70 s. ISBN 80-7083-390-4.

- [29] STEJSKAL, Bohumil. Vedení učitelů mentálně postižených a hodnocení jejich činnosti. In ČERNÁ, Marie. *Učitelé a mentálně postižení : Mezin. seminář Hradec Králové 13. - 17. října 1986*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1988. s. 320.
- [30] STRATFORD, B. Současný pohled na Downův syndrom. In ČERNÁ, Marie. *Učitelé a mentálně postižení : Mezin. seminář Hradec Králové 13. - 17. října 1986*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1988. s. 320.
- [31] ŠVARCOVÁ, Iva. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy*. 2. vyd. Praha : Septima, 1997. 64 s. ISBN 80-7216-030-3.
- [32] ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2. vyd. Praha : Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. 315 s. ISBN 978-80-7080-690-6.
- [33] VÁLKOVÁ, Hana. Společně v tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 1996, 62, 3, s. 40-41. ISSN 1210-7689.
- [34] VANČURA, Jan. *Zkušenost rodičů dětí s mentálním postižením*. 1. vyd. Brno : Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. 151 s. ISBN 978-80-87029-14-5.
- [35] VICKERMAN, Philip. *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. 1. vyd. New York : Routledge, 2007. 144 s. ISBN 978-0-415-38949-5.

8 Přílohy

Seznam příloh

1. Příloha č. 1: Rámcový učební plán pro obor vzdělávání základní školy speciální
2. Příloha č. 2: Ukázky tělovýchovných chvilek

Příloha č. 1: Rámcový učební plán pro obor vzdělávání základní školy speciální

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. – 6. ročník	7. – 10. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Čtení	16	12
	Psaní	10	7
	Řečová výchova	12	4
Matematika a její aplikace	Matematika	12	12
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		16	-
Člověk a společnost		-	8
Člověk a příroda		-	12
Umění a kultura	Hudební výchova	18	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	18	12
Člověk a svět práce		21	22
Minimální počet průřezových témat		3	3
Disponibilní časová dotace		10	11
Celková povinná časová dotace		135	114

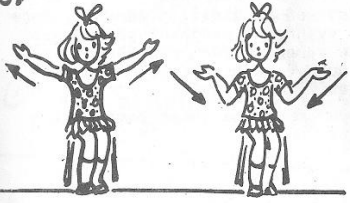

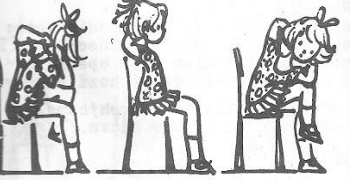
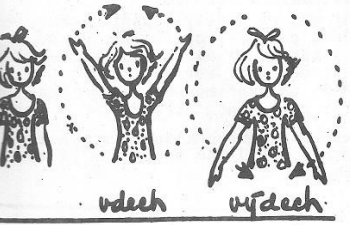
Zdroj: *MŠMT* [online]. 2006 [cit. 2011-04-02]. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=rvp>>.

Příloha č. 2: Ukázky tělovýchovných chviliek

I. TĚLOVÝCHOVNÁ CHVILKA	
Cvičení bez náčiní	
MP - metodické pokyny ke správnému provedení cviků	
<p>1. ↑</p>	<p><u>Uvolnění ramenního kloubu</u> Vzpřímený sed na židli, paže podle těla: střídavě zvedat a spouštět pravé a levé rameno. MP: hlavu i záda držíme vzpříma, cvičíme pouze rameny.</p>
	<p><u>Uvolnění ramenního kloubu</u> Vzpřímený sed na židli, paže podle těla: obě ramena zvedat a spouštět současně. MP: hlavu i záda držíme vzpříma, cvičíme pouze rameny.</p>
<p>2. ↑</p>	<p><u>Protahování a uvolnění šíjového svalstva a krční páteře</u> Vzpřímený sed na židli, vytáhnout hlavu vzhůru, ramena stáhnout vzad a dolů: co největší úklon hlavy vlevo, vpravo. MP: cvičíme pomalu, ramena při úklonu nezdviháme, brada směřuje vpřed, nikoliv k rameni.</p>
<p>3. ↑</p> <p>vdech výdech vdech</p>	<p><u>Protahování prsních svalů:</u> Vzpřímený sed na židli, ruce založit za opěradlo: s výdechem zvolna protlačit hrudník vpřed, s nádechem se vrátit do vzpřímeného sedu. MP: neprohýbáme se v bedrech, nezakláníme hlavu.</p>
<p>4. ↑</p>	<p><u>Protahování vzpřimovačů trupu:</u> Vzpřímený sed na židli, skrčit vzpažmo zevnitř, ruce v týl: úklon vpravo, vzpažit levou, v úklonu se protáhnout za paži až do konečků prstů. Zpět do výchozí polohy a totéž opačně. MP: nepředkláníme se ani nezakláníme, ruka ve vzpažení je propnutá až u ucha.</p>

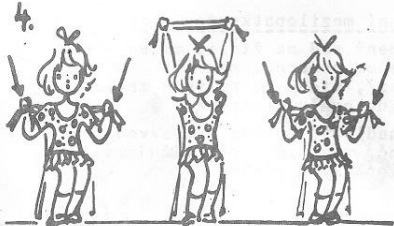
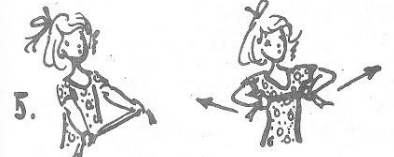

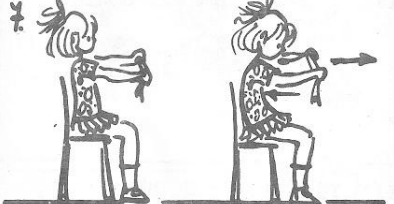
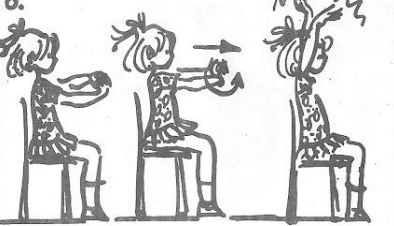
Zdroj: (Filipová, 1992)

Příloha č. 2: Ukázky tělovýchovných chviliek

III. TĚLOVÝCHOVNÁ CHVILKA	
Cvičení bez náčiní	
MP - metodické pokyny ke správnému provedení cviků	
<p>5.</p> 	<p><u>Posilování mezilopatkových svalů</u> Vzpřímený sed na židli, upažit povýš, dlaně vzhůru: stahem mezilopatkových svalů pokrčít upažmo dolů a se stejným úsilím zpět do výchozího postavení. MP: lokty a ramena tlačíme vzad a dolů.</p>
<p>6.</p> 	<p><u>Posilování mezilopatkových svalů</u> Vzpřímený sed na židli, ruce na kyčle: zatahnout lokty vzad a povolit zpět do výchozí polohy. MP: nezvedáme ramena, hlavu držíme vzpříma.</p>
<p>7.</p> 	<p><u>Posílení šikmých břišních svalů</u> Vzpřímený sed na židli, ruce v týl: skrčit přednožmo levou, pravým loktem se dotknout přednoženého levého kolena, vzpřim a totéž opačně. MP: pohyb provádíme pomalu, pánev pevně fixujeme.</p>
<p>8.</p> 	<p><u>Nácvik horního hrudního dýchání</u> Vzpřímený sed na židli, ruce podél těla: s nádechem upažením vzpažit, s výdechem upažením připažit, sledovat rozevírání hrudníku s naplňováním plic vzduchem a naopak stažení hrudníku při výdechu.</p>

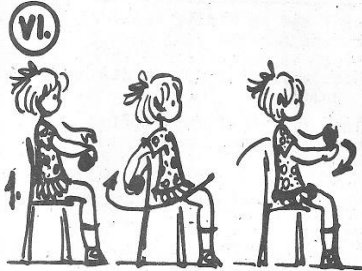


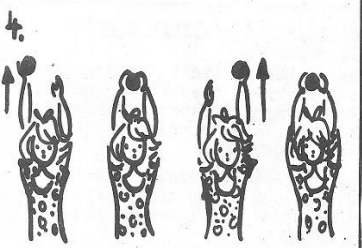
Zdroj: (Filipová, 1992)

Příloha č. 2: Ukázky tělovýchovných chviliek

V. TĚLOVÝCHOVNÁ CHVILKA	
Cvičení se stuhou	
MP - metodické pokyny ke správnému provedení cviků	
<p>4.</p> 	<p><u>Protážení prsních svalů</u> Vzpřímený sed na židli, vzpažit, stuhu uchopit nad hlavou rovně: stuhu na lopatky rovně, lokty tlačit vzad. MP: lokty tlačíme vzad a dolů.</p>
<p>5.</p> 	<p><u>Posílení mezilopatkových svalů</u> Vzpřímený sed na židli, předpažit, stuhu před tělem rovně: stuhu na prsa rovně, lokty zatáhnout vzad a držet je ve výši ramen. Zpět do výchozí polohy. MP: pokrčené lokty držíme držíme ve výši ramen, pohyb provádíme pomalu.</p>
<p>6.</p> 	<p><u>Posílení mezilopatkových svalů</u> Vzpřímený sed na židli, skrčit upažmo, stuhu na prsou rovně. Pravým loktem zatáhnout vzad, povolit a totéž na opačnou stranu. MP: hlavu a trup držíme vzpříma.</p>
<p>7.</p> 	<p><u>Posílení břišních svalů</u> Vzpřímený sed na předním okraji sedadla židle, předpažit, stuhu před tělem rovně: zvolna hrudní předklon, neopírat se o opěradlo /vtažení hrudníku vzad/, vzpřím do výchozí polohy. MP: páteř neprohýbáme v bedrech, ale zakulatíme, neopíráme se o opěradlo. Cvik provádíme pomalu.</p>
<p>8.</p> 	<p><u>Protážení prstů a vnitřní strany rukou</u> Vzpřímený sed na židli, sepnout prsty: předpažit, protlačit dlaně vpřed, výdrž a zpět. Vzpažit, ve vzpažení uvolněně protřepávat prsty a celou ruku. MP: hlavu a trup držíme rovně.</p>

Zdroj: (Filipová, 1992)

Příloha č. 2: Ukázky tělovýchovných chviliek

VI. TĚLOVÝCHOVNÁ CHVILKA	
Cvičení s malým míčkem	
MP - metodické pokyny ke správnému provedení cviků	
<p>VI.</p> 	<p><u>Uvolnění ramenního kloubu:</u> Vzpřímený sed na židli, předpažit, míček v pravé: předávat míček z pravé do levé a naopak kolem těla. MP: a/ paže v lokti pokrčíme b/ paže v lokti propínáme.</p>
<p>2.</p> 	<p><u>Protážení a uvolnění šíjového svalstva a krční páteře</u> Vzpřímený sed na židli, míček před obličejem obouruč: úklony hlavy, "vyukování" vedle míčku. MP: trup držíme vzpříma, nezvedáme ramena.</p>
<p>3.</p> 	<p><u>Protážení prsních svalů</u> Vzpřímený sed na židli, míček na prsou obouruč: upažit pravou s míčkem vzad vzhůru a zpět. Totéž provést levou. MP: hlavu držíme vzpříma, trup za míčkem nepřetáčíme.</p>
<p>4.</p> 	<p><u>Protážení vzpřimovačů trupu</u> Vzpřímený sed na židli, míček nad hlavou obouruč: střídavě předávat míček z levé do pravé a opačně, vždy s vytažením trupu za paží s míčkem. MP: paže jsou vedle uší, obě hýždě spočívají na sedadle.</p>

Zdroj: (Filipová, 1992)